



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)

PROGRAMA INTEGRADO DA UFRJ PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA-PI) E A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO
SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EJA

FÁTIMA MARIA SANTOS DA SILVA

DRE: 107375758

Julho/2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA-PI) E A
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO SOBRE A
PRÁTICA DOCENTE NA EJA

Monografia apresentada a Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro como
quesito para a obtenção da Licenciatura Plena em
Pedagogia sob a Orientação da Professora Dr.^a.
Elaine Constant Pereira de Souza

FÁTIMA MARIA SANTOS DA SILVA

Julho/2016

DEDICATÓRIA

Aos Educandos do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos - Núcleo Vila do João, no bairro da Maré, por nunca desistir e continuar acreditando que é possível transformar a nossa realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus, por sua infinita misericórdia em me conceder concluir este trabalho.

Agradeço a todos que oraram por mim, para que alcançasse este sonho.

Agradeço a minha família, pela compreensão, sem a qual não conseguiria concluir esta monografia.

Agradeço aos meus professores, pela dedicação e amor com que me trataram.

Agradeço a todos os professores, alunos e funcionários do Programa de alfabetização de Jovens e adultos da UFRJ pelo amor com que me receberam no projeto e por tudo que aprendi através deste programa.

Agradeço a professora Elaine Constant por não desistir de mim. Obrigado pela paciência e carinho com que me recebeu e me ensinou a fazer este trabalho.

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente com a realização deste projeto.

A segunda razão por que a avaliação se impõe está exatamente na necessidade que têm os seus sujeitos de, acompanhando passo a passo a ação dando-se, observar se seus objetivos estão por ser alcançados. Afinal, verificar se a prática está levando à concretização do sonho por causa do qual estamos praticando. (Paulo Freire, 1997)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I: MAIS UM RELATO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: LUTAS E DEBATES ATÉ INÍCIO DO SÉCULO XX	11
1.1 A invisibilidade da educação popular no cenário educacional	11
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO ELEMENTAR NO BRASIL NA DÉCADA DE 1940 A 1960: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	25
2.1 Campanhas de alfabetização na Educação de jovens e adultos: sob os trilhos do governo	26
2.1.1. Campanha de Educação de adolescentes e adultos (CEAA)	26
2.1.2. Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)	29
2.1.3. Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)	30
2.2. Alfabetização na Educação de jovens e adultos: Nos trilhos dos Movimentos populares	32
2.2.1. Movimento de Cultura Popular (MCP)	33
2.2.2. Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler	33
2.2.3. Centro Popular de Cultura (CPC)	34
2.2.4. Movimento de Educação Brasileira (MEB)	35
2.2.5. O Sistema Paulo Freire.....	35
2.2.6. Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR)	39
CAPÍTULO 3: CAMINHOS E RECAMINHOS – A PRÁXIS DOCENTE NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	41
3.1. Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos	41
3.2. Conceituando o termo avaliação da aprendizagem.....	46
3.3. Avaliação diagnóstica, um instrumento auxiliar da aprendizagem.....	48
3.4. Avaliação diagnóstica comprometida com uma concepção pedagógica	51
3.5. Avaliação diagnóstica conduzida com o devido rigor técnico e científico	52
3.6. A avaliação diagnóstica é participativa.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

RESUMO

Qual a função da avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Ao observar que os educando da turma de alfabetização que por dois anos atuei como alfabetizadora ao serem avaliados demonstrava medo e tensão, busquei aprofundar-me neste tema, com o objetivo de descobrir por quais motivos os educados, mesmo cientes que o instrumento de avaliação, não tinha como finalidade a aprovação ou reprovação, não superavam o temor de estarem sendo avaliados. O presente trabalho irá discorrer sobre este assunto, no entanto antes de respondermos a esta pergunta, vamos conhecer sucintamente a história da educação no Brasil, para poder melhor entender como se deu a Educação de Jovens e Adultos em nosso País. Após isso iremos estudar as primeiras iniciativas do governo federal, em prol da EJA e faremos uma breve descrição das principais campanhas do Ministério da Educação para a alfabetização de jovens e adultos. Após isso, com o fim das campanhas ministeriais, conhecer os principais movimentos sociais de educação e o novo paradigma de ensino trazido ao povo por estes setores. Neste contexto da educação popular, Paulo Freire será um ícone na alfabetização de jovens e adultos. Portanto falar do seu trabalho e contribuição para a educação popular é relevante em um trabalho como este. Por fim, definimos a avaliação diagnóstica e analiso baseado no conceito trazido por Cipriano Luckesi sobre a avaliação da aprendizagem a minha experiência como alfabetizadora na educação de jovens e adultos, fazendo uma ação-reflexão-ação da minha prática docente.

INTRODUÇÃO

A partir da reflexão sobre a minha prática de avaliação da aprendizagem tomando como instrumento a avaliação diagnóstica ao atuar como alfabetizadora no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Espaços Populares foi que nasceu esta monografia.

Ao perceber que a avaliação diagnóstica proposta aos educandos lhes conferia tensão e medo buscou analisar o significado da avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para poder entender porque os educandos mesmo cientes de que a avaliação proposta não seria conferida como instrumento de aprovação ou reprovação não conseguia superar estes sentimentos.

Deste modo, entendendo que a avaliação diagnóstica é um instrumento de auxílio da aprendizagem, e que a prática docente deve ser uma constante práxis, proponho aqui através dos estudos dos autores Cipriano Luckesi e Paulo Freire, que tomo como principais referenciais teóricos deste tema, por entender que ambos os autores propõem uma educação conscientizadora e crítica de sua realidade, construir uma análise crítica da minha prática avaliativa, tomando como base a definição de Cipriano Luckesi para a avaliação diagnóstica e desta maneira responder ao tema central desta monografia.

No decorrer destas páginas, percorro por caminhos que nos conduzem a conhecimentos essenciais que espero que contribuam para uma melhor formação pedagógica na modalidade da Educação de Jovens e adultos.

No ano de 2012, iniciei minhas atividades no Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos atuando como alfabetizadora no núcleo da Vila do João no bairro da Maré. Uma experiência que me proporcionou um significativo crescimento pedagógico por que pude refletir o conhecimento teórico aprendido em sala de aula com a prática vivenciada no projeto. Atuar no programa foi para mim uma oportunidade ímpar, não apenas pelo meu interesse inicial que foi a alfabetização, mas também porque fui aluna do projeto de pré-vestibular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) realizado na comunidade do Caju, onde morava. O que proporcionou pra mim, o ingresso na faculdade e me fez compreender que a faculdade pública é uma instância de ensino que deve estar a serviço da população e por isso colocar ao dispor desta seus conhecimentos produzidos.

Inicialmente o que me desafiou a ser bolsista do programa de extensão foi o campo teórico sobre a alfabetização, mas pude também aprender e me identificar com a Educação de Jovens e Adultos que pouco ainda ouvia falar nas aulas. Ao criar a cada dia uma relação educador/educando pude constatar o quanto precisava conhecer sobre este campo teórico da

educação e por isso meu estudo não poderia se delinear em outra instância que não fosse baseado no que aprendi com esta prática e o que ainda precisava aprender.

Assim sendo no primeiro capítulo analiso de forma sucinta a história da educação no Brasil, desde a Colônia até a Segunda República, tomando como recorte teórico a educação elementar ou o que hoje se denomina de anos iniciais. Ao propor este resumo sobre a história da educação o objetivo foi demonstrar que ao analisar a nossa história pode-se compreender o nosso presente. Por isso antes de deter sobre a história da Educação de Jovens e adultos. Que será resumidamente apresentada no segundo capítulo é preciso pensar por qual motivo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi constituído. Por fim, entendendo que as histórias estão ligadas, é que no terceiro capítulo trago o Programa Integrado da UFRJ para educação de Jovens e Adultos e analise - a minha reflexão - sobre a prática avaliativa da aprendizagem na alfabetização.

Deste modo no primeiro capítulo os assuntos tratados serão: a chegada dos jesuítas no Brasil e a relevância que eles tiveram na educação do país, como a expulsão deles pelo Marquês de Pombal, e como ficou a educação no Brasil, depois que eles foram embora. Também destaco a vinda da família real, e seu olhar sobre a educação do povo. Após a independência, busco analisar como a educação elementar foi pensada depois que a constituição de 1824 garantiu a educação primária a todos os cidadãos. Da mesma forma, trago algumas iniciativas governamentais para mudar a situação da educação elementar através das reformas por eles instituídas, e por fim compreender que modificações a educação elementar teve após a mudança do regime monárquico para o republicano. Neste capítulo tomo como escopo teórico a autora Vanilda Pereira Paiva, que através do seu livro: A educação popular e a educação de adultos trouxeram profundo conhecimento sobre a história da educação popular e de adultos.

No segundo capítulo me debruço mais propriamente sobre a EJA, que tem muito da sua história pautada nas campanhas de alfabetização. Por isso neste capítulo o referencial teórico principal é de Osmar Fávero que através dos seus estudos históricos sobre a educação de jovens e adultos, tem contribuído sistematicamente para uma melhor compreensão desta modalidade. Logo discorro sobre as principais campanhas de alfabetização de Jovens e adultos e os principais movimentos populares. Em relação às campanhas ministeriais destaco a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo (CNEA).

Em relação aos movimentos de educação popular esse estudo foca nas seguintes propostas: o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; de onde surgiu também a Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal; o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Igreja Católica com apoio do governo federal e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). Estes movimentos serão estudados, também resumidamente, sobre a sua composição, proposta pedagógica e os resultados sobre a educação de adultos.

Ainda neste capítulo não poderia deixar de apresentar o “Sistema Paulo Freire”, um método inovador de alfabetização de adultos que alterou a concepção da alfabetização de adultos na década de 1960.

No terceiro capítulo trago um pouco da história do Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos e comento a diversas atuações do Programa na EJA. Por fim, analisando a minha experiência sob a perspectiva da ação-reflexão-ação trago importantes observações da minha prática inserida no contexto da avaliação da aprendizagem numa perspectiva diagnóstica.

CAPÍTULO 1

MAIS UM RELATO¹ SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: LUTAS E DEBATES ATÉ INÍCIO DO SÉCULO XX

Para entender a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é importante conhecer uma parte da História da Educação no Brasil, em especial as tentativas de alfabetização diante de mudanças sociais e econômicas brasileiras. Porque é no passado que muitas das vezes podem-se encontrar as respostas do por que do presente e por isso é importante olhar para este não para viver do que já aconteceu, mas para aprender com a história compreender o presente, e poder assim pensar em um futuro mais coerente.

Este capítulo tem como objetivo conhecer um pouco das primeiras iniciativas de Educação no Brasil, com enfoque na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o texto iniciará com um breve relato da Educação durante o período do Brasil Colônia. Logo após será abordada questões relativas ao Império e finalmente a transformação para a República. Embora tempos históricos distintos e longínquos as informações podem auxiliar na interpretação sobre a criação das campanhas de alfabetização de Jovens e adultos no decorrer do século XX. Assim sendo, não haverá um aprofundamento sobre a educação nos períodos, mas o levantamento dos aspectos relevantes dos acontecimentos históricos no campo educacional.

1.1 A invisibilidade da educação popular no cenário educacional

Inicialmente com a chegada dos portugueses no Brasil e a identificação de uma população indígena estes desenvolveram algumas práticas “educacionais” como forma de poder para controlar os nativos. Dentre algumas medidas as práticas de alfabetização baseada na catequização com pressupostos cristãos se deram como ação do poder instituído pelos colonizadores.

Segundo Paiva (1987), em 1549 chegaram os primeiros jesuítas nas terras brasileiras e introduziram as classes de ensino, com o objetivo de alfabetizar e catequizar a população nativa. Como não tinha como ensinar a todos e as crianças eram as escolhidas, principalmente

¹ Utilizo a palavra relato considerando que este deve sintetizar o que é mais relevante e enfatizar situações essenciais para o desenvolvimento do mesmo. Assim sendo, optou-se por “relatar” neste capítulo as situações importantes sobre a educação popular no Brasil até a nova República. Uma vez que foram observadas poucas mudanças no acesso e permanência de populações pobres em território nacional.

os filhos dos caciques possibilitando a colonização dos portugueses sobre os indígenas. Já com relação aos adultos, estes eram destinados apenas à catequese e a instrução de uso de equipamentos para o trabalho, ocasionalmente lhes oferecendo a leitura e escrita. Observa-se, de acordo com a autora que a alfabetização infantil se torna prioridade enquanto que para os adultos se destinava as atividades referentes à mão de obra.

De acordo com Romanelli (1984), nestas aulas participavam também as crianças brancas, filhos dos colonos, e apenas estas frequentavam a “escola”. Com exceção das mulheres e indígenas, a educação média era oferecida com o ensino das disciplinas de ciências humanas, teológicas e letras. Aos que seguissem a carreira sacerdotal, continuariam os estudos no nível superior e para os que não se viam vocacionados para o sacerdócio, eram encaminhados a Europa, para concluírem os estudos.

Neste sentido, a serviço da Colônia e com uma visão conservadora os jesuítas não ofereciam para os índios e mulheres nada mais do que uma educação voltada para submissão, pois só frequentavam as escolas até se apropriarem da leitura e escrita. Estas práticas sociais garantiam que os indígenas aceitassem os portugueses em seu território passivamente. Assim, acontecia um ensino elementar destinado às crianças enquanto para os adultos havia o aceite de uma realidade sem questionamentos.

No século XVI começa a surgir no Brasil os primeiros escravos negros. Inicialmente sem muita expressividade numérica, no entanto conforme estudos do historiador Herbert Klein estima-se que entre 1531 e 1855 cerca de quatro milhões de africanos já se encontravam no Brasil. Fato este devido à escassez da mão de obra escrava indígena, por causa dos conflitos e epidemias que estes sofriam e o avanço do comércio açucareiro e mineiro. (COTRIM, 2002)

Nestes momentos históricos três fortes etnias estão em terras brasileiras: a branca europeia, os descendentes africanos e os nativos indígenas. Sendo a etnia branca subjugadora das demais compreendemos como se deu o acesso à escola e a formação educacional do povo brasileiro, uma vez que houve distinção de escolarização para várias gerações de indivíduos pobres, mulheres e, em especial para os negros.

Diferente dos índios, a escravidão africana era consentida pela Igreja. Enquanto que os padres defendiam os índios dos ataques portugueses, o mesmo não ocorria com os negros, que também eram usados nas fazendas dos religiosos para prestar-lhes serviços. (JÚNIOR E BITTAR, 1999). O sistema escravagista não possibilitava o ensino da leitura e escrita para os escravos, sendo a educação oferecida aos negros restrita à catequização, para que deixassem

os costumes religiosos que traziam de suas terras e convertessem-se ao catolicismo. (PAIVA, 1987)

Diversos são os fatores que contribuíram para que a alfabetização fosse negada aos negros: a condição escravagista, a discriminação, entre outros. Entretanto, destaco o fator que se mostra mais relevante: à dissociação entre educação e trabalho. Para a elite dominante do Império, os senhores de engenho, o trabalho braçal não necessitava de estudo. Este pensamento contribuiu não apenas para um atraso econômico e tecnológico no período, como também ampliou o quantitativo de brasileiros analfabetos. Para Romanelli (1984), tal pensamento foi consolidado pela instrução jesuítica, que possuía um ensino “desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro” (p.34).

Com o decorrer desta concepção na educação, passou-se a considerar a escolarização como um *status*. Assim, para os que almejavam a ascensão social, era preciso abandonar a aprendizagem de ofícios por ser considerada uma tarefa de pobres, índios e negros. (ARANHA, 2006).

Esta dicotomia, educação-trabalho ainda persiste e por vezes ainda ouve-se o seguinte discurso: “se você quer ser alguém na vida, vá estudar” ou “se você não estudar, só dará para varrer as ruas”. Observa-se a desqualificação entre aqueles que dominam uma formação acadêmica ou intelectual de outros relacionados aos trabalhos técnicos e manuais criando a ideia de superioridade e inferioridade. Tais percepções parecem interiorizadas social e culturalmente, gerando desqualificação de indivíduos por sua profissão, como também a criação de escolas para pobres e ricos.

Ainda no Império, durante o século XVIII, para fortalecimento econômico do Estado, Portugal, em 1750, iniciou uma série de reformas em suas colônias sob a liderança do Marquês de Pombal. Objetivando um maior controle das terras, Pombal tomou a decisão de expulsar os jesuítas do Brasil. Esta atitude, de acordo com Paiva (1987), apesar de negativa para a continuidade da educação na colônia não trouxe grandes modificações para educação popular², pois o sistema educacional se restringia à etnia branca. A expulsão dos jesuítas afetou drasticamente a educação de elite por meio das decisões do Secretário do Estado de

² Vanilda Paiva em seu livro Educação popular e educação de adultos (1987) utilizam o termo “Educação Popular” para se referir ao ensino elementar e a educação de adultos conjuntamente até a década de 1940, quando esta ainda não era tratada separada da educação elementar. A educação de adulto, só passa a ser analisada diferentemente da educação elementar após a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) juntamente com a divulgação dos altos índices de analfabetismo da população em 1945.

Portugal ³. Assim sendo, ao retirar os jesuítas do Brasil, Pombal consolidava o absolutismo do Estado e demonstrava a pouca importância que era dada à educação na colônia, reafirmando o seu principal interesse: a exploração econômica ⁴. (KOSHIBA, PEREIRA, 1993).

Somente treze anos após esta decisão é que Pombal implementou as “aulas régias”: a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Esta proposta e também conhecida como “aulas avulsas”, substituíram as escolas dos jesuítas. As aulas régias serviam como aulas preparatórias de humanidades nas quais eram ensinados os conteúdos de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Para manutenção deste sistema foi criado um imposto chamado subsídio literário para custear a manutenção do ensino, mas devido à escassez dos recursos, de docentes preparados e da falta de um currículo regular este sistema acabou não funcionando. Dessa maneira, o sistema das aulas régias pouco alterou a realidade educacional do Brasil, como também não se constituiu em oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Diante deste fato, observava-se, o isolamento do conhecimento científico e cultural na colônia brasileira, que desde meados do século XVIII já circulava por toda Europa.

Este quadro de isolamento cultural só começou a mudar em 1808, ano em que família real se transferiu para o Brasil, fugindo da invasão napoleônica. Portugal fixou a sede de seu Reino na Colônia brasileira, trazendo importantes mudanças no quadro cultural e educacional do Brasil, porém sem expressividade para a população mais pobre. A escola deste período continuava representando uma classe elitista. Enquanto que a monarquia investia na criação de academias, bibliotecas, museus e faculdades ⁵, pouco se faziam pela educação popular que contava com poucos investimentos, faltando escolas em muitas províncias. Esta desigualdade educacional vinculada a uma economia escravagista e agrária contribuiu para que a população pouco se interessasse pelo ensino elementar agravando ainda mais o analfabetismo no Brasil.

Segundo Paiva (1987), visando à formação de pessoal para preencher os cargos burocráticos é que a Coroa Portuguesa criou escolas, para que atendessem as suas necessidades com cursos de nível superior como: Medicina, Economia Política, Botânica entre outros. Quanto à escolarização elementar, continuava defasada e os poucos que tinham acesso pagavam pelas aulas que eram ministradas nas próprias casas dos alunos.

³ Sebastião José de Carvalho e Melo, conde de Olivas e Marquês de Pombal foi nomeado pelo rei D. José II (1714 – 1777) para ser o secretário de Estado. Atuou no Brasil no período de decadência da mineração (1750 – 1777).

⁴ Com cerca de seiscentos jesuítas fora do Estado Brasileiro, às classes de ensino foram fechadas, e não houve de imediato uma substituição destes educadores que foram expulsos.

⁵ Para atender as necessidades da Corte, foram criadas instituições de ensino superior, como: Academia Real da Marinha (1808) Academia Real Militar (1810), além de: Biblioteca (1810) Futura Biblioteca Nacional, aberta ao público em 1814; Museu Real (1818), que passou a ser posteriormente o Museu Nacional. (ARANHA, 2006)

Após a Independência do Brasil, a Constituição de 1824, conferia em seu art. 179, alínea 32, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. Além disso, a lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia a criação de Escola de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. No entanto, estas leis não foram suficientes para modificar o quadro educacional brasileiro, pois na Constituição, em seu artigo 6º, define como cidadãos brasileiros aqueles que nasceram livres, ou são libertos, negligenciando a realidade vivida pela população escrava presentes no Brasil. Ou seja, a mesma lei que garantia a gratuidade da educação elementar excluía cerca de 40% de sua população das escolas. (CURY, 2008)

Outro grupo que estava à margem da educação, eram as mulheres. As escolas para meninas tinham pouca adesão, pois para estas, principalmente as pobres, o “estudo” não era prioridade, já que a dedicação às funções domésticas era mais necessária para um bom casamento, do que o ensino. Outro problema que a educação feminina enfrentava, era a falta de professoras para o exercício, ou pela dificuldade de encontrar mulheres alfabetizadas, ou por não serem consideradas “prendadas” já que a instrução para meninas tinha por objetivo instruí-las para o exercício do lar. (ARANHA, 2006).

Com tudo isso, restava há um pequeno grupo da população, composta por pequenos proprietários, comerciantes, e burocráticos o acesso à educação, mas estes buscavam o ensino apenas conforme os seus interesses. E assim em geral a maioria da população não participava das escolas, ou pela exclusão ou por serem consideradas ineficientes.

Com a educação elementar em condições precárias, o Estado busca medidas para solucionar os problemas da instrução popular. É criado então o Ato Adicional, uma lei de 1834 que descentraliza o ensino primário estabelecendo as províncias competência para legislar sobre a instrução Pública. Esta iniciativa, segundo Paiva (1987), foi fundamental para que a Educação Popular tomasse novos rumos, “entretanto, em todo o período, é inegavelmente o Ato Adicional o instrumento legal mais importante para a educação Popular no Brasil com consequências que podem ser observadas ainda hoje no país” (p. 62).

O ato adicional ainda de acordo com a autora foi um marco na Educação Brasileira, mas não solucionou o problema do ensino elementar no Brasil. Somente isentou o governo central de suas responsabilidades com a educação do povo, deixando livre o investimento para a educação no Município Neutro⁶ e na educação superior, ou seja, na educação da elite.

⁶ Foi à designação da situação administrativa da cidade do Rio de Janeiro até a promulgação da constituição de 1891. Após a Constituição Republicana, a unidade administrativa passou a se chamar Distrito Federal até 1960, e posteriormente passou ser Estado da Guanabara até 1975 e atualmente Rio de Janeiro.

Assim, a educação elementar que já vivia uma situação lastimável com falta de escolas e professores, passou também a favorecer a desigualdade educacional no país nas quais as regiões, Sul e Sudeste, favorecidas, politicamente e financeiramente, avançavam na instrução popular. Contudo, não se podia dizer o mesmo das regiões Norte e Nordeste, que por causa do empobrecimento e emigração, não usufruíam dos privilégios financeiros e estruturais que as outras regiões e o município Neutro possuíam, gerando um atraso em seu sistema de ensino.

Observa-se que a educação para as populações mais pobres não tiveram a valorização de instancias do poder. A desqualificação é acentuada a partir do binômio trabalho intelectual e trabalho braçal dividindo a educação para elite e para o povo.

O atraso da educação pública do Brasil não estava encoberto, portanto projetos de reforma do ensino eram elaborados trazendo as problemáticas da educação como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. O preparo de professores primários, o ensino profissional, a educação da população adulta analfabeta, entre outras questões para discussão no parlamento. Destes projetos apresentados dois foram aprovados a reforma de Couto Ferraz - 1851, e Leôncio de Carvalho – 1878. Couto Ferraz defendeu em seu projeto, a divisão das escolas públicas primária em classe primárias e secundarias e também que toda a educação estaria a cargo dos cofres públicos. A reforma de 1851, só teve a sua regulamentação em 1854, e mesmo assim pouco foi feito pra que fosse cumprida.

Em relação à reforma Leôncio de Carvalho, o autor defendia a obrigatoriedade do ensino entre os sete e 14 anos, a eliminação da proibição do ensino aos escravos. A criação de escolas normais e curso para o ensino primário de adultos. Outro documento de muita relevância para a educação foi o parecer-projeto de Rui Barbosa. Criado em 1882 e considerado um dos mais completos diagnósticos sobre a educação da época, trazendo temas já discutidos como a obrigatoriedade escolar, formação de professores construção de escolas e a criação de um conselho superior de instrução nacional e de um Fundo Escolar. (PAIVA, 1987)

Todas estas discussões importantes para o avanço educacional, pouco eram priorizadas pelo governo e diante do quadro de desinteresse pela instrução popular a situação da educação foi ficando cada vez pior. Na medida em que a população crescia, aumentava também o número de analfabetos, que de acordo com o censo de 1872, já contabilizava com 84, 25% da população. (PAIVA, 1987)

Com o fim do Império em 1889, surge a República. Com o novo sistema de governo, a esperança por mudanças por um país desenvolvido cresceu e esperava-se a melhoria do acesso às escolas para a população mais pobre. Porém, se percebeu que apesar das mudanças políticas, a economia continuava regida pelo setor agrário.

O setor industrial emergente não conseguiu superar de imediato as dificuldades financeiras, deixando brecha para que o setor agrícola voltasse ao poder e governasse o país. Com o retorno do setor agrário, as primeiras décadas do novo sistema de governo ficaram conhecidas entre outros nomes como República Velha ou República Oligárquica, melhor dizendo, um governo de poucos que manteve a vida econômica, social e política do Brasil, sem grandes modificações.

No campo educacional, a situação da educação popular permanecia sem alterações. A constituição republicana de 1891 reafirmava a descentralização do ensino elementar, sendo assim a União continuava financiando o ensino secundário e superior, privilégio das elites enquanto que os Estados se responsabilizavam pela educação primária e profissional, destinada aos pobres.

Desta forma a nova Constituição não melhorava o acesso para o ensino popular, e ainda acrescentava a proibição do voto para o analfabeto através da Lei Saraiva de 1881.⁷ Entre outros aspectos, essa determinação na constituinte contribuiu para que o analfabeto passasse a conviver com o preconceito, a partir de um dispositivo legal. Antes, ser analfabeto não era uma condição humilhante a falta da instrução não o impedia de trabalhar, ter sua família, seu dinheiro e participar da vida social da época. Apenas quando a instrução passou a ser “ponte” para ascensão social, via escolarização, para uma classe emergente, é que os analfabetos passaram a ser discriminados. Miguel Couto corroborou com este preconceito qualificando o analfabetismo como uma doença social e causador do atraso econômico do país:

E, como esta inércia já ficou demonstrada que é doença, e doença evitável e curável, só responderemos dignamente, apresentando-nos com o desígnio inflexível da extinção das nossas doenças da inércia: i impaludismo, a ancilostomíase, o morbo de Chagas, a leishmaniose, - a que se já de juntar o analfabetismo.⁸

⁷ Decreto 3.029 de 9 janeiro de 1881, teve como redator final o Deputado Geral Rui Barbosa. “Lei Saraiva”, recebeu este nome em homenagem ao ministro do Império José Antonio Saraiva, responsável pela primeira reforma eleitoral do país. O referido decreto proibiu o voto de analfabetos e adotou eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império. Na primeira eleição, sob o regimento da lei Saraiva, em 31 de outubro de 1881, para um eleitorado de 145,296, compareceram as urnas, 96,411 eleitores, 1,5% da população total do país.

⁸ Consultar: <http://www.academia.org.br/academicos/miguel-couto/textos-escolhidos>. Acessado em 19 de janeiro de 2016.

Segundo Paiva (1987), Rui Barbosa um dos defensores da lei Saraiva, tinha por intenção não a exclusão dos analfabetos nas eleições, porém a sensibilização da população para a instrução e a preocupação dos governantes para ampliar as bases eleitorais e assim promover investimentos de recursos para o ensino do povo. Contudo, este pensamento não foi consolidado e o analfabetismo continuava presente na vida da maioria da população brasileira, atingindo nas primeiras décadas da República, o percentual de 69,9% (brasileiros com mais de 15 anos) (ROMANELLI, 1984, p. 62).

No decorrer deste período surgiram algumas reformas educacionais, mas sem grande sucesso, principalmente para educação elementar. Por serem reformas federais, o enfoque maior estava na educação secundária, que tinha por objetivo preparar para o ensino superior. A primeira destas reformas foi a de Benjamin Constant (1890), em seguida: Epitácio Pessoa (1901), Rivadavia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915) e no final da República Velha, a de João Luíz Alves com Rocha Vaz (1925). Sendo essa última, uma reforma também do ensino elementar, porém apenas voltada para a população rural.

De acordo com Romanelli (1984), estas reformas também não modificaram a instrução secundária no país, por representar atos isolados e distantes de uma política nacional de educação.

“Sem grandes alterações”, são como se podem resumir as primeiras décadas da República velha. Na política, o poder permanece nas mãos dos grandes fazendeiros. Na economia, a agricultura do café e da borracha comandavam as exportações. Diante destes fatos, uma população em sua maioria camponesa no país, deixava a instrução em segundo plano. A educação considerada pela classe dominante rural como desnecessária para o trabalho braçal influenciava o povo a requerê-la

Neste sentido, o domínio pleno do setor agrário na política, na economia e na educação provocava o desinteresse pela instrução, e assim conseguiam manter a população ignorante quanto aos seus direitos tanto políticos quanto sociais, como também continuava com a mesma ordem social vigente. Portanto, a falta de investimento na educação popular, mantinha a população analfabeta, limitando as reivindicações do povo e mantendo a estrutura política e social sem modificações significativas.

Segundo Paiva (1987), tal pensamento começou a sofrer rupturas, com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, (1914-1918). Este contexto histórico promoveu o enfraquecimento do setor agrário comercial, com a queda das exportações do café e crescente acúmulo de estoques, consequentemente possibilitando o crescimento do setor industrial urbano. Este

clima de desenvolvimento suscitou na população um sentimento de nacionalismo, que desencadeou em debates para a difusão do ensino elementar no país. Para o setor emergente, a difusão do ensino primário era essencial para a reconstrução do poder político. Entretanto, a proibição do voto ao analfabeto, mostrava que as bases eleitorais sofriam importantes restrições, com a redução de uma população votante com menos de 10% ⁹.

Além deste nacionalismo, também pode ser observada uma crescente mudança na composição social do país. Segundo Romanelli (1984), uma sociedade que outrora era homogênea, em sua maioria camponesa e alguns poucos artesãos e comerciantes, começa a modificar, surgindo uma população heterogênea. Aparecia uma pequena burguesia, formada por intelectuais, militares, industriais e imigrantes. Este novo modelo de sociedade busca transformações para sua ascensão e prestígio social, reivindicando das lideranças governamentais melhores condições escolares. Uma classe média que reconhecia o valor da escola e começava a requerer do Estado, uma educação não apenas quantitativa, mas também qualitativa.

Em meio a este nacionalismo e transformação social, o “entusiasmo pela educação”¹⁰ (apud, NAGLE, 1966, PAIVA, 1987, p.16) toma forças e iniciativas em favor da educação elementar e profissional puderam ser vistas através das Reformas educacionais realizadas em alguns Estados: A reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920)¹¹; a de Lourenço Filho, no Ceará (1923)¹²; a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925)¹³; a de Francisco Campos e Mário

⁹ A exclusão dos analfabetos das eleições, regulamentada pela Lei Saraiva de 1881, se manteve desde o final do Império até o início da Nova República. E só após 104 anos de exclusão, o analfabeto teve novamente o direito ao voto, através da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, assegurada logo depois pela Constituição de 1988, que garantiu ao analfabeto o direito ao voto, em caráter facultativo.

¹⁰ De autoria de Jorge Nagle, O termo “entusiasmo pela educação” aparece em seu livro Educação e Sociedade no Brasil 1920/29 – Araraquara 1966, e refere-se à credibilidade de que a propagação escolar irá introduzir a população ao progresso brasileiro e colocar o país entre as nações desenvolvidas.

¹¹ Sampaio Dória, em São Paulo (1920)

A Reforma paulista tinha por objetivo a expansão do ensino primário, alfabetizando o máximo de crianças, Para tanto reduziu o ensino primário para dois anos e elevou a idade de acesso à educação elementar, que antes era de sete, para nove anos de idade. Tais medidas foram duramente criticadas por afetar a qualidade do ensino.

¹² Lourenço Filho, no Ceará (1922)

A pedido do Estado do Ceará, São Paulo indicou Lourenço Filho para organizar a reforma educacional no Estado cearense. Dentre as medidas tomadas, destacam-se, os cursos básicos de três e quatro anos estabelecidos respectivamente na zona rural e urbana, a reforma do curso normal, e procedimentos avaliativos como a inspeção escolar, o recenseamento escolar e a aplicação de métodos de avaliação com testes de inteligência.

¹³ Anísio Teixeira, na Bahia (1925)

Definida pela Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, a reforma baiana se detém mais especificamente na qualidade do ensino. Dispunha com detalhes sobre os princípios da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino. Estabelecia a escola primaria elementar gratuita de três ou quatro anos, a escola primária superior de três anos e o ensino técnico generalizado de um a três anos.

Cassanta, em Minas Gerais (1927)¹⁴; e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928)¹⁵(PILETTI, 2008)

Segundo Paiva (1984), estas reformas, excetuando a de Sampaio Dória, possuíam um caráter mais qualitativo, objetivando um ensino mais intensivo e não apenas extensivo. Isto gerou um movimento pedagógico a favor de profundas transformações nas concepções educacionais.

Assim, os reformadores da década de 1920 formaram o grupo dos primeiros profissionais da educação. No fim da primeira República, houve a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e estes educadores mantiveram contatos permanentes, promovendo importantes debates para a difusão da educação popular, e também a propagação de relevantes pensamentos da Escola Nova e do “otimismo pedagógico”.¹⁶

Por outro lado, pela primeira vez desde o ato adicional de 1834, a União toma a iniciativa em favor do ensino primário, em especial com destinação de recursos próprios. Em 1917, com o objetivo de conter o avanço das escolas estrangeiras no país¹⁷, fecham-se estas instituições e reabre-as depois nacionalizando o ensino destas escolas através de recursos instituído no Orçamento Geral da República criado no ano de 1919.

De acordo com Paiva, (1987) as transformações sociais e o nacionalismo, que desde a década de 1920 já cercavam a sociedade brasileira, contribuíram para o enfraquecimento do setor agrário-comercial, com isso, o setor industrial-urbano se fortalecia, e aliado aos militares toma o poder, dando início a Revolução de 1930.

Diferentemente da Primeira República, a instrução no Brasil passa a ter maior destaque. As discussões trazidas pelos educadores passam a ser ouvidas e a questão de uma política nacional de educação é colocada em pauta. Em 1930 é criado o Ministério da

¹⁴ Francisco Campos e Mario Cassanta em Minas Gerais (1927)

Recém-empossado na direção de Instrução Pública em outubro de 1926, Francisco Campos reconhecia a importância da participação docente na reformulação do ensino público. A reforma tratou de todos os itens essenciais à reestruturação do ensino primário, desde o estabelecimento de disciplinas, definição de horários, preparação dos professores, até orientações de cumprimento disciplinar e de formação moral e cívica.

¹⁵ Fernando De Azevedo no Distrito Federal (1928).

Considerada uma das mais importantes, propunha a redução do ensino primário de sete para cinco anos, a construção de grandes edifícios escolares, articulação entre os níveis de ensino, primário, vocacional e profissional. Defendia a ideia da Escola única, Escola do trabalho e Escola-comunidade. Assim também como a ampliação e reformulação do ensino Normal.

¹⁶ Segundo Paiva, (1987) “otimismo pedagógico” foi um termo criado por Jorge Nagle, que originalmente o autor pegou “emprestado” de Karl Mannheim, dando-lhe um significado diferente. Designado como um fenômeno iniciado na década de 1920, o “otimismo pedagógico” caracteriza-se pela ideologia de um eficiente funcionamento dos sistemas educativos.

¹⁷ É escolas que surgiram em decorrência da imigração estrangeira nos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul.

Educação e Saúde; no ano seguinte o Conselho Nacional de Educação, e neste mesmo ano são organizadas Conferências Nacionais de Educação.

Na IV Conferência é acordado entre a União e os Estados, um Convênio Estatístico centralizando as informações educacionais do país. Da mesma forma, nasce a ideia de redigir um Manifesto que unificasse os ideais dos educadores. Surge então o Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932.

Contudo, o “entusiasmo pela educação” fortalece-se outra vez, e o analfabetismo é colocado como problema da nação. Devido a isso se cria em fevereiro de 1932 a Cruzada Nacional de Educação, seguida no ano posterior pela Bandeira Paulista de Alfabetização. Reconhecida pelo Decreto, 21.713 de 15 de agosto de 1932 como utilidade pública, a Cruzada promove campanhas de difusão do ensino e criação de escolas para crianças e adultos. Todavia com uma visão filantrópica e humanitarista, o que se observa como resultado das atividades da Cruzada, só fortalece ainda mais o preconceito contra o analfabeto.

Por toda história da Educação de Jovens e adultos, o preconceito contra o analfabeto está presente, ora com mais força, ora não, e como já relatamos neste trabalho a discriminação ao analfabeto teve sua origem nos anos de 1890 com a proibição do voto ao analfabeto, legalizada pela Lei Saraiva. Atravessando décadas, diversos são os relatos dos educandos da EJA que comprovam o preconceito que sofreram por não ler e escrever. Quero destacar o relato da Dona Maria, sobre o preconceito que sofreu quando foi tentar uma vaga de cozinheira.

Já faz muito tempo, acho que foi em 1990, eu vi esta vaga de emprego no SINE, e a moça falou que precisava ter o ensino primário, eu lhe disse que conseguia ler um pouco e também escrever, e aí ela disse pra eu tentar, talvez eles não se importassem. Chegando ao local do emprego, me deram uma ficha para preencher, e como eu não sabia escrever bem, falei com o vigia e ele me disse para escrever do meu jeito, o que lhe respondi, não poder, porque minha letra era muito feia. Ele insistiu e falou que não há problema, porque até os médicos escrevem parecendo garranchos. Neste momento a secretária que me passou o papel saiu do seu lugar e com muita arrogância perguntou ao vigia se ele estava me ensinando a ler e escrever. Eu fiquei com muita vergonha, porque a gente que é analfabeto, passa por tanta humilhação. Aí eu me desculpei com o vigia, por tê-lo atrapalhado e a secretária me falou o seguinte “se você não saber ler e escrever pode ir embora, porque aqui não entra analfabeto”. Eu deixei a ficha lá e vim embora.

A visão do analfabeto como alguém “incapaz” está explícito na fala da secretária, que passou a ficha para a dona Maria preencher. Sua visão preconceituosa sobre o analfabeto, não avaliava o quanto estas pessoas eram prejudicadas pela falha de um sistema de ensino precário que lhes negou o direito de está e aprender em uma escola. Não avaliava o percurso

de luta pela sobrevivência que estes sujeitos tiveram que passar para conquistar uma profissão. O depoimento de dona Maria nos faz refletir também sobre a visão da sociedade brasileira sobre o analfabeto, que além de ter o direito à cidadania plena negada, ainda tinha que sofrer a humilhação da discriminação.

Em 1934 a nova Carta Magna é promulgada. Segundo Romanelli (1984), a Constituição foi um registro da vitória dos pioneiros da educação. Quase que em sua totalidade, observam-se os princípios defendidos pelos renovadores no Manifesto de 1932. Sob o mesmo ponto de vista, Paiva (1987), afirma que esta Constituição atendeu as reivindicações dos Pioneiros da Educação. Por outro lado, Aranha (2006), discorda desta tese, para a autora a nova Carta, não atendeu a princípios relevantes do Manifesto, como por exemplo: a superação do caráter classista da educação brasileira, e a instituição do ensino laico.

A Constituição de 1934 foi um marco para a Educação no Brasil. Se comparar esta lei com as anteriores, a Constituição de 1824 e 1891, formadas em momentos específicos de mudança política no país, ver-se há que nenhuma delas contemplaram de forma tão abrangente o problema educacional do Brasil. A Carta Magna de 1934 foi à primeira Constituição a dedicar um capítulo à educação e estabelecer um plano nacional para o ensino. De modo que, este fato se deve a influência que esta lei obteve dos debates realizados nas Conferências Nacionais de Educação ocorridas anos anteriores à Constituição, e que por consequência gerou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, instrumento utilizado na Constituição de 1934. Concluimos assim, que estes educadores contribuíram de forma significativa para o início de um novo pensar da educação no Brasil.

Outro fator de destaque neste período é a atenção que se dá a educação no campo. Com o objetivo de conter a imigração, educadores e políticos se unem para criar meios de manter o homem camponês em sua região. Por fim se inicia o que segundo Paiva (1987) chama de “ruralismo pedagógico”, ou seja, um instrumento de ensino com o objetivo de instruir o homem rural, reforçando os seus valores culturais. Apoiado pelo Governo, este controle da imigração recebe também como aliado os sanitaristas.

De acordo com Paiva (1987), a expansão dos recursos estaduais em favor do ensino elementar, apesar de importante, não modificava a desigualdade educacional do país, já que são os Estados mais ricos que conseguiam ampliar seus recursos na Educação, enquanto que nas regiões pobres, quando havia a difusão do ensino, era de forma reduzida, não alterando a situação da instrução na região.

Esta desigualdade regional que já se prolonga por décadas, desde o século XIX, com o enfraquecimento econômico das regiões norte e nordeste, acentuado pela descentralização do ensino elementar, tem se perpetuado por séculos. Consequentemente, ainda nos tempos atuais, as regiões Nordeste e Norte, seguida pela região Centro-oeste, estão entre os que têm o maior índice de analfabetos no país.¹⁸

Com aproximação das eleições, Getúlio Vargas e seus aliados aplicam o golpe do Estado Novo. Alegando uma conspiração por parte dos comunistas, o presidente no dia 10 de novembro de 1937 com apoio das Forças Armadas e dos governadores dos estados decretam estado de guerra e apresentam uma nova constituição, centralizando todo o poder em suas mãos. (PILETTI, 2008.)

Em matéria educacional, a Constituição de 1937 foi um retrocesso. A educação como direito deixa de vigorar na nova lei e apesar de manter o ensino primário obrigatório e gratuito, o Art. 130 estabelece “uma contribuição módica e mensal para caixa escolar” por parte daqueles que “não puderem alegar escassez de recursos” (PILETTI, p, 89). Além disso, a Constituição no Art. 129 deixa claro que tipo de educação que é oferecida ao pobre:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

De acordo com Romanelli (1984), através deste dispositivo legal, o Estado consolidava a discriminação social através da escola e orientava a demanda a que tipo de escola escolher para sua ascensão e prestígio social.

Sob uma ditadura, os ideais da Escola Nova se enfraquecem e Segundo Paiva (1987), a educação popular é novamente pensada como solução dos problemas sociais. Por isso, no novo regime é crescente a preocupação do governo com o ensino popular e o ensino técnico-profissional. Primeiro para conter a imigração rural e qualificar mão de obra para a indústria, e depois, como objeto de difusão ideológica do atual regime político.

Mediante isso, logo o governo toma medidas em prol da educação popular. Em 1938, é criada a Comissão Nacional do Ensino Primário, seu objetivo seria estabelecer as diretrizes curriculares do ensino primário e formular planos de combate ao analfabetismo. Ainda neste

¹⁸ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 2014 – apresentou um percentual de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais com maior índice nas regiões Nordeste, com 16,6% seguido pelas regiões Norte, 9,0% e Centro-oeste, 6,5%.

mesmo ano é criado também o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com objetivo de promover estudos e centralizar as informações sobre a educação nacional. Além disso, em 1941 é realizado a 1ª Conferência Nacional de Educação, criada para debater os resultados da pesquisa do INEP sobre a educação elementar.

Entre os temas discutidos na conferência, além daqueles que sempre estão em pauta, como a qualidade e extensão do ensino popular, vale destacar também a reivindicação dos Estados pela colaboração da União em favor do Ensino Elementar. Como resultado a estas discussões, pôde ser visto, mesmo que um ano após, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), através do decreto nº 4.958 de 14 de novembro de 1942.

Com a criação do FNEP, surgiram outras iniciativas para auxiliar o ensino elementar, a expedição da Lei Orgânica do Ensino Primário e a assinatura de um convênio nacional de ensino primário com as unidades federadas. Tal convênio foi celebrado em 16 de novembro e ratificado em 1º de março de 1943. O convênio nacional estabeleceu a cooperação financeira da União com os Estados, e por sua parte cada unidade federativa comprometia-se em aplicar em 1944, 15% de sua renda na educação primária, elevando esta taxa a 20%.

No entanto, só após quase três anos da assinatura do convênio é que em 25 de agosto de 1945 foi regulamentada a concessão do auxílio federal através do decreto 19.513. Ele seria concedido de acordo com as necessidades de cada Estado, determinando-se sua aplicação da seguinte forma: 70% destinado às construções escolares; 5% ao aperfeiçoamento do pessoal de serviços e orientação do ensino primário; e os 25% restante a educação primária de adolescentes e adultos analfabetos.

Agora com recursos próprios, a educação de adultos passa a ser analisada separadamente da educação elementar oferecida às crianças. E finalmente com as mudanças políticas e sociais no contexto internacional e nacional, sendo o fim da Segunda Guerra Mundial, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a queda do Estado Novo respectivamente, a educação de adultos toma novos rumos. (PAIVA, 1987)

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ELEMENTAR NO BRASIL NA DÉCADA DE 1940 A 1960: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Ao trazer o relato anterior sobre a história da educação no Brasil, nosso objetivo foi avaliar as consequências que as decisões em prol da educação popular tiveram sobre a história da educação de adultos. Analisamos que por cerca de 400 anos o Brasil, passou por vários regimes políticos, e entre mudanças e avanços sociais e econômicos, a maioria da população brasileira, teve o direito à educação negada. Durante séculos o descaso com a expansão e principalmente a qualidade da educação elementar pública, deixou milhares de cidadãos sem acesso à escola, o que fomentou a desigualdade, o preconceito e a exclusão social.

Os resultados deste descaso com a educação popular, não poderiam deixar de serem notados. Durante décadas as estatísticas demonstravam o percentual de analfabetismo elevado no país, 84,25% em 1872 entre as pessoas com mais de cinco anos, permanecendo com este mesmo índice no censo de 1890. Mas ainda assim, a liderança política pouco fazia para alterar esta situação e a falta de investimentos necessários na educação elementar levou ao analfabetismo, segundo o censo de 1940, a 55% da população com mais de 18 anos. Portanto, os líderes do governo tiveram que enfrentar a situação do analfabetismo no país, que não podendo ser mais adiada, por causa das pressões políticas e econômicas que ocorriam no cenário nacional e internacional, constituíram programas e campanhas com o objetivo de “erradicar”¹⁹ o analfabetismo no Brasil.

Portanto neste capítulo iremos analisar sucintamente as iniciativas da União em combate ao analfabetismo. Iniciando com a primeira campanha de abrangência nacional, à

¹⁹ De acordo com o Dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008), o termo erradicar significa “tirar pela raiz; arrancar, desenraizar, desarraigar.” Na década de 1940, com mais da metade da população analfabeta, os governantes do Brasil viam o analfabetismo como uma “vergonha nacional” e tinham por objetivo extirpá-lo da nação. Logo, sem aprofundar-se no real motivo do analfabetismo no Brasil, de acordo com Freire (1981), com uma “concepção ingênua ou astuta”, definiam o analfabetismo como uma “erva daninha” daí a utilização do termo erradicação. Entretanto analisa-se que tal definição além de está implicitamente encoberta por uma visão preconceituosa, também mascara a real compreensão do problema do analfabetismo no Brasil. É notório o mal uso do termo, mas é esta expressão, “erradicação”, que tem prevalecido. Prova disso foi a rejeição de seis emendas ao Inciso I do Art. 2º do Projeto de Lei nº 8.035/2010 para aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) 2011-2020 que tramitava na câmara dos deputados, solicitando a substituição dos termos “erradicação do analfabetismo” por “universalização da alfabetização”. Apesar das justificativas apresentadas, considerando que o verbo é impróprio para o enfrentamento da questão do analfabetismo e expressa um visão preconceituosa da educação de jovens e adultos. O relator Deputado Ângelo Vanhoni, manteve a expressão “erradicação do analfabetismo” justificando que esta deve ser preservada por estar expressamente fixada no Art. 214 I da Constituição federal. (SBT 1 PL 803510, 2011)

Campanha de Educação de Adolescentes e adultos (CEAA), criada em 1947 que teve por principal objetivo diminuir os altos índices de analfabetismo do país. Concomitante a esta Campanha nasce a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952, que surgiu não apenas para auxiliar a Campanha anterior, como também para dar continuidade a segunda fase da CEAA. Após uma análise crítica dos setores técnicos da educação sobre as campanhas anteriores e identificando que o problema deveria ser tratado na base, é criada em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

Em 1963 as campanhas ministeriais encerram suas atividades e entra em cena à educação popular, iniciativas de movimento sociais com um novo jeito de pensar a educação, baseada numa visão política e crítica da realidade.

Das muitas iniciativas voltadas para a educação popular, destaca-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; de onde surgiu também a Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal; o Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Igreja Católica com apoio do governo federal e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), uma dos primeiros movimentos a utilizar o método de Paulo freire para a Alfabetização de adultos. Também neste contexto educacional não poderia deixar de ser mencionado o “Sistema Paulo Freire”, um método inovador de alfabetização de adultos que modificou a concepção da alfabetização na década de 1960.

2.1 Campanhas de alfabetização na Educação de jovens e adultos: sob os trilhos do governo

2.1.1. Campanha de Educação de adolescentes e adultos (CEAA)

Segundo Fávero (2009), a redemocratização do país com o fim do Estado Novo, mais a atuação da recém-criada UNESCO - pela difusão do ensino popular, pós Segunda Guerra Mundial é que suscita um posicionamento do Estado de manifestação contra o analfabetismo. Com a normatização do FNEP, destinando recursos específicos para a educação de adultos mais a elaboração do Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde em 1947, dá-se início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a primeira grande campanha de massa, com recursos da União.

De acordo com Paiva (1987), o plano que originou a CEAA, foi aprovado em janeiro de 1947 e logo executado. Coordenada pelo Departamento Nacional de Educação (DNE), a Campanha desenvolveu suas atividades pautadas na atuação extensiva e teve como base os convênios firmados entre a União e os Estados. Competindo a União entre outros serviços, o planejamento geral e o auxílio financeiro, enquanto as unidades federadas ficavam com a instalação das classes e a orientação das atividades.

De acordo com Paiva (1987), os fundamentos políticos, sociais e econômicos da Campanha foram baseados em três principais argumentos: a ampliação das bases eleitorais; a integração social; e o crescimento produtivo.

No fundamento político, o objetivo era ampliar as bases eleitorais, e por isso rendeu a Campanha críticas de ser uma “fábrica de eleitores”. De acordo com Fávero (2003), com a nova ordem política e novas eleições se aproximando, a educação de adultos limitou-se à alfabetização e por sua vez, restringiu-se a ensinar aos alunos apenas a assinatura do nome para conseguir o título de eleitor.

Quanto à integração social, o propósito da Campanha era manter a paz na sociedade e promover o ajustamento popular daqueles que estavam em situação “marginal” do progresso no país.

Em relação à justificação econômica, a difusão da instrução era um meio de preparar mão de obra para a industrialização crescente no país. Para Fávero (2009), estas justificativas, fundamentavam-se na condição de colocar a educação como fator de ajustamento social, criando uma sociedade almejada para a época. Corroborando com o autor, Costa (2012), defende em sua tese de doutorado que a CEAA “contava com um projeto civilizador”. Para a autora, a CEAA pautou suas ações educativas buscando formar no indivíduo analfabeto hábitos consolidados de acordo com princípios sociais pautados na formação do homem ideal brasileiro.

Esta concepção de subjugação do indivíduo analfabeto denota o quanto ele era podado em sua capacidade, a relação que havia e ainda há da incapacidade do indivíduo quando lhe falta os “estudos”, além de está completa de uma visão preconceituosa, também desconsidera, as habilidades que qualquer pessoa conscientemente saudável possui para que possa viver. Não desconsidero aqui a importância dos estudos, se não, não estaria defendendo um tema tão relevante que é a Educação de Jovens e Adultos, porém ser letrado não é o princípio fundamental para considerar qualquer indivíduo como pessoa.

No campo pedagógico a Campanha propunha uma ação educativa ampla, que abrangia além da alfabetização, conhecimentos básicos sobre cidadania, higiene e saúde, geografia, história pátria, puericultura e economia doméstica para as mulheres. Um currículo fundamentado no conceito de educação de base elaborado pela UNESCO e indicado para adolescentes e adultos que não frequentaram a escola primária em “idade apropriada”, para que fosse implantado pelos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.(FÁVERO, 2009). Em relação a este currículo Costa escreve:

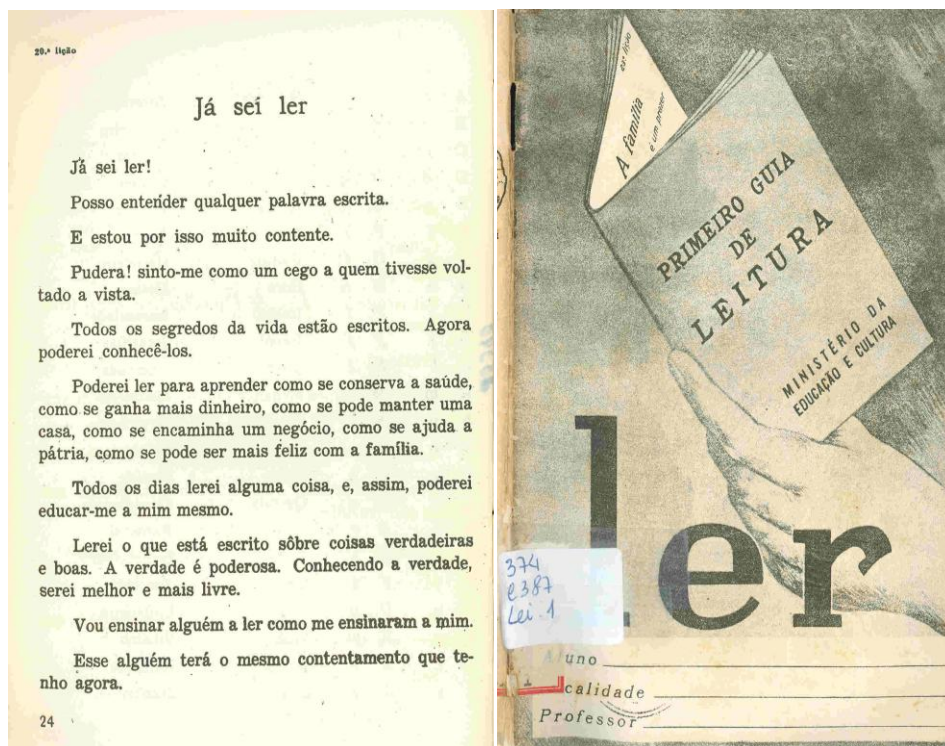
Para isso, para além do olhar dirigido ao “ler, escrever e contar” da CEAA, configurava-se uma preocupação com a transmissão de hábitos e comportamentos à população, de maneira a se conformar um “corpo social saudável”. Nesse caso, era recomendável que intervenções situadas no âmbito da saúde e educação caminhassem em estreita articulação entre si. (COSTA, 2012, p. 55)

Um currículo de ensino que justifica o caráter pedagógico conservador da Campanha, assim como uma educação de intuito civilizatório com o objetivo de promover no indivíduo analfabeto uma mentalidade pacífica, para que se ajustasse e ordem política e social vigente.

Segundo Paiva (1987), a Campanha também pretendia em segunda etapa, oferecer capacitação profissional e atuação comunitária. Entretanto esta “ação em profundidade” deixou de ser concretizada, pelo declínio da Campanha em 1954 e a falta de recursos.

Em relação ao corpo docente, a Campanha selecionou professores que já atuavam no sistema primário e no voluntariado como estratégia de fomentar na população o patriotismo. Para tanto, o salário pago era bem menor que o salário normal dos professores, o que levou entre outros aspectos a desistência de grande parte destes professores.

Juntamente com Campanha, renasce o preconceito contra o analfabeto originado em 1880, e que qualificava o analfabetismo como uma doença e o analfabeto como alguém incapaz. Segundo Paiva (1987), a ideia central do diretor da Campanha, Lourenço Filho, se baseava neste conceito: “o adulto analfabeto é um ser marginal, e portanto incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado”. A discriminação contra o analfabeto se intensificava principalmente se ele habitasse no campo, pois era à cidade, referência de desenvolvimento e cultura. (FÁVERO, 2009).



Entretanto, ideologias que contrariavam o preconceito contra o analfabeto, vindas da psicologia e da didática foram assimiladas pela Campanha e na medida em que surgiam novas experiências em contato com os alunos, novos conceitos sobre o analfabetismo nasciam, recolocando entre os educadores, em 1950 o analfabeto na posição de homem capaz, tal como era antes da década de 1880. No entanto esta mudança conceitual não abrangeu a sociedade, que já tendo absorvido os conceitos negativos contra o analfabeto, continuou analisando o indivíduo analfabeto como um ser “inferior” e “incapaz”. Termos que explicam porque ouvimos de muitos analfabetos, frases depreciativas sobre si mesmo, representando na verdade conceitos exteriores internalizados que acabaram promovendo no analfabeto uma compreensão errônea sobre sua capacidade de atuação no meio social.

A CEAA esteve em funcionamento entre 1947 e 1963, no entanto em 1962 quase não desenvolveu atividades devido à escassez orçamentária. Em 1954 a campanha já entrara em declínio; quase não há voluntários, as matrículas foram reduzidas e já não conseguia solucionar o analfabetismo do país. O pagamento dos professores foi uma das maiores causas do fracasso da Campanha, que por oferecer uma “gratificação” insignificante, só conseguia recrutar pessoas despreparadas e incompetentes contribuindo para a evasão e restrita escolarização dos alunos. (PAIVA, 1987)

Outros fatores de importância citados pela autora se referem à desorganização das classes e dos serviços criados para coordenar a implementação do programa nos Estados; o

material didático, que recebeu crítica quanto à formulação, considerado inadequado às variadas regiões, e o programa visual implantado pela Campanha, mas que não logrou êxito por falta de pessoal para executar os aparelhos. Entretanto, apesar das dificuldades, a Campanha alcançou resultados importantes para a redução da taxa de analfabetismo no país. Eles caíram de 55% para 49% em 1950 e para 39,48% em 1960.

2.1.2 Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)

Desde a década de 1920, já havia uma preocupação com a educação no meio rural. Não apenas com o objetivo de instruir o homem do campo, mas também de conter a sua imigração. Com o início das campanhas ministeriais, naturalmente este debate já era prioritário entre os líderes do governo. Inclusive a própria CEAA, teve como objetivo principal a educação voltada para o meio rural, ainda que tenha se voltado mais para a área urbana. No entanto, Com intuito de dinamizar suas ações educativas, principalmente no campo, é criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952.

Segundo Paiva (1987), por influência do seminário Interamericano²⁰, realizado em 1949, é que se inicia em 1950 as Missões Rurais de Educação de Adultos, um projeto experimental na cidade de Itaperuna, Rio de Janeiro, que dará origem CNER. Suas atividades apoiaram-se principalmente em duas vertentes: as Missões Rurais e os Centros de treinamento. As Missões Rurais tinha como método a “organização social das comunidades”, sem um tempo pré-determinado de atuação, começavam seus trabalhos com uma pesquisa sobre as áreas com mais abertura ao programa da Campanha, buscando apoio das autoridades locais para execução dos serviços. Após esse momento os líderes eram instruídos, para assessorar no desenvolvimento dos trabalhos. As atividades eram fundamentadas na educação de base, assistência sanitária, cívica e moral, organização de cooperativas, etc. e eram realizadas em centros comunitários.

Segundo regulamento da CNER, (Rev. CNER nº 8, 1959) a educação de base proposta pelo programa atendia as diretrizes formulada pela UNESCO e logo destinava-se a oferecer o mínimo de conhecimentos técnicos e teóricos a comunidade para que pudessem ser desenvolvidas as atividades especializadas (médicos, sanitaristas, etc.).

²⁰ Realizado no Brasil sob o patrocínio da Unesco e da Organização dos Estados Americanos, reuniu profissionais da educação de diversos países, cooperando para a troca de experiências e a possível elaboração de uma manual sobre a educação de adultos para a América Latina.



Aula de agricultura, tanto nos cursos de professores rurais como nos centros de orientação de líderes rurais (Revista CNER – ano 6, 1º semestre , 1959 – ano 8)

Baseado nesta proposta, concluo que a CNER não propunha uma ação continuativa de combate ao analfabetismo, mas objetivava uma contenção migratória do homem rural. Suas ações, para além de uma atividade emancipatória, se baseavam no assistencialismo sem muitas das vezes levar em conta os conhecimentos do homem do campo.

Com resultados não tanto visíveis a Campanha foi extinta em 1963. Contudo de acordo com Fávero (2009) a atuação desta Campanha junto às comunidades proporcionou importantes avanços no combate a doenças e debates que futuramente assumiriam um caráter político. A CNER atingiu diversos Estados do Brasil, principalmente na região Nordeste, chegando a manter dezoito missões em atividade.

2.1.3 Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)

Para Paiva (1987) a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada em janeiro de 1958, e que começou como um projeto experimental surge como resposta para os problemas que não foram solucionados pelas campanhas anteriores do MEC. Para tanto foi criado no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), um setor direcionado aos estudos dos problemas educacionais e sociais com objetivo de planejar métodos de atuação pedagógica que oferecessem melhor rentabilidade e evitassem novos fracassos educativos.

Segundo Fávero (2003, 2009) os Centros Regionais de Pesquisa, funcionavam formulando relevantes estudos sociológicos sobre a educação. Para o autor a sociologia ditava as regras e por isso esta campanha foi marcada pela tecnicização do campo educacional. Com base nos novos conceitos adquiridos, os técnicos da CNEA eram contrários às campanhas massivas e tinham por objetivo reestruturar o ensino primário, daí surgiu o lema da Campanha, “secar as fontes do analfabetismo”.



Todo o professorado primário acompanha a aplicação de novos métodos de ensino, que permitirão maior economia e mais eficiência na alfabetização e educação das crianças brasileiras.

(Uma Experiência de Educação – Projeto Piloto de Erradicação do analfabetismo do MEC – J Roberto Moreira.)

Segundo Paiva (1987), a Campanha teve por objetivo a ampliação da rede escolar primária e extensão da escolaridade. Para tanto criou, com objetivo de desobstruir as classes iniciais, a promoção automática nos anos iniciais e para os alunos entre 11 e 14 anos classes de emergência. Em relação aos adolescentes e adultos, para evitar a evasão, oferecia gratificações para os professores que tivessem turmas com melhor frequência e aprovação. Além disso, como incentivo para melhor aproveitamento escolar e maior frequência, as crianças recebiam material didático, merenda, roupas e calçados, além de serviços assistenciais. Para os alunos entre 11 e 14 anos, foi criado o Parque Primário Complementar, com vistas a oferecer extensão escolar aos alunos que não conseguiam entrar na escola secundária, e um período integral as crianças que frequentavam a escola primária.

Ao analisar os planejamentos da Campanha, qualifico-os como avanços, no entanto desvinculados de uma ação qualitativa da educação, mesmo que, segundo os organizadores da Campanha, não ser esta uma campanha quantitativa. Comparo estas ações a uma promoção mais de conter o aluno na escola do que compreender o seu fracasso escolar. Além disso,

mesmo sendo uma campanha que pretendia “erradicar” o analfabetismo não tinha como prioridade ações que atendessem também a educação de adultos.

A CNEA iniciou seu trabalho efetivamente no município de Leopoldina (MG) e parcialmente foi estendida a Timbaúba (PE), Catalão (GO), Júlio de Castilhos (RS), Santarém (PA), Picuí (PB), Macaé (RJ), Benjamin Constant (AM), Guajaramirim (RO) e prevista para Caraguatatuba (SP). (FÁVERO, 2009)

A Campanha chegou a atuar através de 34 centros nas diversas regiões do país, e assim, do mesmo modo que as demais campanhas ministeriais por motivos de falta de recursos, encerrou suas atividades em 1963.

Para encerrar sobre as Campanhas ministeriais é importante também destacar o Sistema Radioeducativo Nacional – SIRENA. Segundo Paiva (1987), este programa que nasceu em 1957, foi criado com o objetivo de auxiliar as Campanhas ministeriais. De acordo com Fávero (2003), Leopoldina (MG) foi a primeira cidade a receber a rádio educação. No entanto a iniciativa de educar através do rádio já vinha desde a década de 1920, com Roquete Pinto.

Através do SIRENA as escolas radiofônicas eram planejadas da seguinte maneira: as aulas eram gravadas em disco de acetato e distribuídas às emissoras, que em sua maioria eram católicas, e no horário reservado as emissões educativas (de 18h as 18h30) retransmitidas para a população. No entanto, de acordo com Fávero (2009), com uma linguagem erudita, e material didático fraco, o SIRENA, não conseguiu atingir de forma efetiva a população analfabeta.

Segundo Paiva (1987), ainda por iniciativa do governo federal, foi criada a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) em 1961 no governo de Jânio Quadros. Porém, devido à renúncia do Presidente da República, só foi implantada em maio de 1962 no governo de João Goulart. A MNCA teve por objetivo a unificação das campanhas preexistentes do MEC, mas que segundo a autora não foi efetivado, sendo reorganizada e substituída pelo Programa de Emergência em setembro de 1962, que também não logrou êxito, sendo extinto juntamente com todas as campanhas do MEC através do decreto nº 51.867 de 26 de março de 1963.

2.2 Alfabetização na Educação de jovens e adultos: Nos trilhos dos movimentos populares

Assim como um cenário de mudanças na década de 1940 cooperou para o surgimento das campanhas ministeriais, do mesmo modo ocorreu com os movimentos populares no ano de 1960. Segundo Fávero e Freitas (2011) o contexto que possibilitou condições para que a população tomasse iniciativas em prol da educação de adultos, entre outros, pode-se destacar: As eleições majoritárias de 1958; os debates na área da educação e inovações culturais; a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961; a aprovação do Plano Nacional de Educação em 1962, e o enfraquecimento das campanhas nacionais.

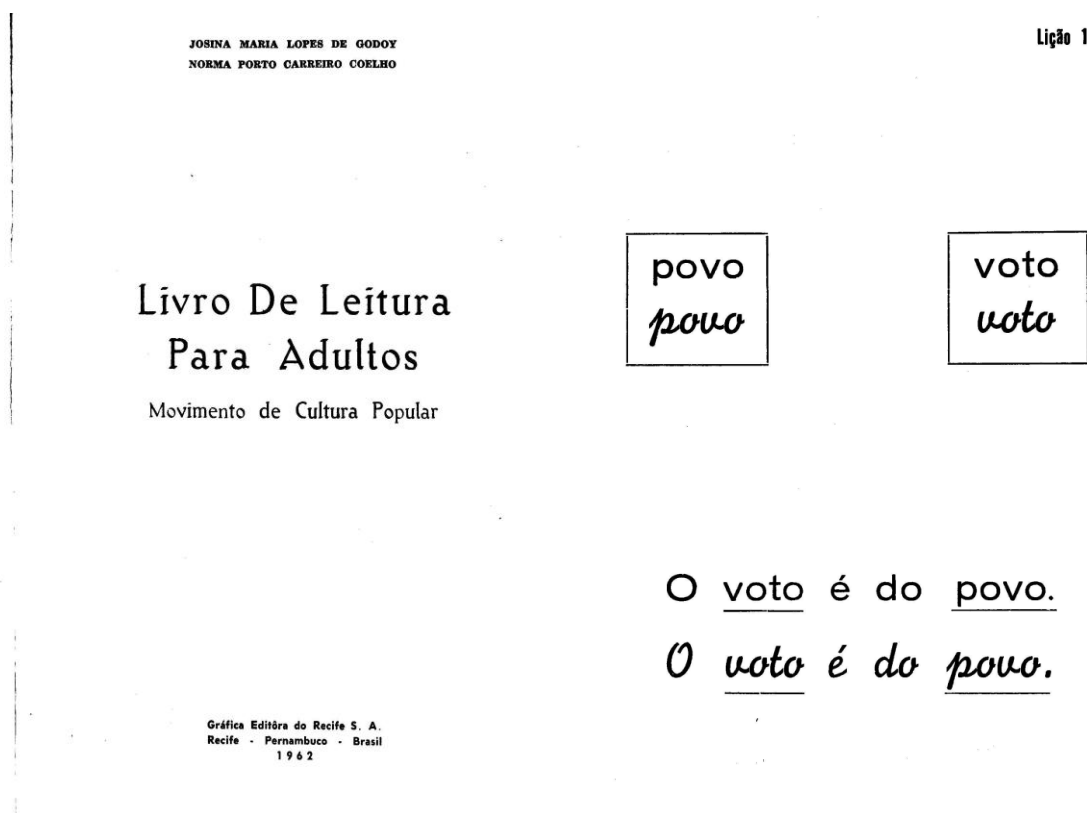
Todo este contexto favoreceu para que a educação de adultos tomasse novos rumos, provocando mudanças principalmente na alfabetização, que rompendo com as metodologias institucionais e tradicionais anteriores, deu novo significado a educação de adultos.

Para Paiva (1987) uma das principais preocupações dos movimentos populares refere-se à participação e conscientização das massas no processo político e socioeconômico do país. Do mesmo modo Pierro (2005) corrobora com a autora, afirmando que as principais atividades alfabetizadoras dos movimentos populares eram desenvolvidas, com a intenção de promover a conscientização dos participantes dos seus direitos, para que estes ao analisar a realidade, intervissem na transformação da estrutura social vigente. Segundo Paiva, (1987) esta perspectiva educativa se caracteriza por o que ela chama de “realismo em educação” que conforme a autora se refere a ação de analisar as questões da educação sem perder de vista, a qualidade do ensino, assim como suas consequências no campo político, social e econômico.

2.2.1. Movimento de Cultura Popular (MCP)

Segundo Fávero (2009), por iniciativa do prefeito do Recife, Miguel Arraes, eleito em 1958, nasce em 1960 o Movimento de Cultura Popular (MCP). Tudo começou com o convite do novo prefeito a um grupo de intelectuais, para que elaborasse uma proposta educativa para atender as crianças e adolescentes que se encontravam fora da escola. A partir de então, Germano Coelho assume a coordenação do programa e juntamente com o apoio de Paulo Freire, Paulo Rosas, Abelardo da Hora, entre outros inicia um movimento de educação popular. De acordo com Paiva (1987), esta parceria do setor intelectual com as massas começa a render frutos, e o movimento passa a atuar também através das artes populares criando parques, centros e praças de cultura. Toda esta ação é firmada no diálogo, onde a intelectualidade aprendia com o povo e ampliava a discussão dos problemas nacionais com o objetivo de formar uma consciência política.

Fundamentado em uma educação consciente, o MCP rejeita as cartilhas de alfabetização para adultos já existentes, e elabora um Livro de Leitura para Adultos, com autoria de Norma Coelho e Josina Godoy. Segundo Fávero (2009), esse livro além de trazer inovações radicais no material didático para alfabetizando e recém-alfabetizados, também serviu de inspiração para outros movimentos populares.



2.2.2 Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler

De acordo com Paiva (1987), a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler” parte de uma reivindicação dos comitês dos bairros a prefeitura de Natal por uma maior atenção ao problema do analfabetismo na região. Criada em 1961, a Campanha começou seu trabalho utilizando salas ociosas da comunidade para abrir as “escolinhas”, mas que não funcionaram. Após revisar suas ações e aceitando sugestões da comunidade sediou suas atividades em terrenos baldios onde foram construídos “acampamentos”, um conjunto de 5 galpões, cuja estrutura era parecida com as casas dos alunos, com piso de chão batido e telhado de palha de coqueiro. As aulas no período do dia se destinavam as crianças e a noite aos adultos.



Segundo Fávero (2009), seguindo o modelo do MCP, a Campanha organizou praças de cultura e atuava na valorização da cultura popular complementada com a alfabetização. Além disso, no ano de 1963 ampliou suas atividades inserindo no seu programa a Campanha De Pé no Chão também se aprende uma Profissão, disponibilizando cursos de sapataria, corte e costura, barbearia entre outros.

Os movimentos populares de educação destacam-se não apenas pelo novo paradigma de educação para adultos, uma educação política, mas também pela valorização da participação do povo em suas ações. Certamente, este é um dos principais motivos de sucesso da educação popular, uma educação democrática e eficiente.

2.2.3 Centro Popular de Cultura (CPC)

De acordo com Paiva, (1987) o Centro Popular de Cultura – CPC da UNE – União Nacional dos Estudantes começou suas ações no ano de 1961, a partir de diversos debates entre os jovens intelectuais e os artistas do Teatro de Arena. Arte e política se uniam para que pudessem ter maior acesso a massa, assim também como condições para manter o projeto.

Estruturado no teatro de rua, o CPC da UNE amplia suas ações promovendo cursos variados ligados as artes cênicas, plásticas e também a filosofia, lançou exposições gráficas e fotográficas e realizou eventos populares, como o 1º Festival de Cultura Popular e a 1ª Noite

de Música Popular Brasileira. De acordo com Fávero (2003) a poesia também foi outra fonte de grande expressão do movimento.



Ainda segundo Fávero, em relação à alfabetização, só em 1963 é que o movimento se interessou pelo assunto, que de acordo com o autor, inicialmente não teve êxito, assumindo só posteriormente através do Plano Nacional da Alfabetização influência sobre o tema.

No ano de 1962 surgiram vários CPCs. Eles tinham como modelo o CPC da UNE, porém liberdade para atuar independente. Paiva afirma que havia algumas contestações entre os CPCs, mas seu objetivo era um só: “contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político.” (PAIVA, 1987, pg. 233)

2.2.4 Movimento de Educação de Base (MEB)

Segundo Fávero, (2003) o Movimento de Educação Brasileiro (MEB), surge da proposta da Igreja Católica ao recém-governo de Jânio Quadros de desenvolver através das escolas radiofônicas uma educação de base para o Campo. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) o MEB obtém o apoio do governo federal que regulamenta através de decreto a criação do movimento em março de 1961. A partir de então o MEB assina um convênio com o MEC de cinco anos, (1961 a 1965), fixando instalação de 15.000.00 escolas

radiofônicas com atuação restrita as regiões do Nordeste, Norte e Centro-Oeste do País. (PAIVA,1987)

De acordo com Fávero (2009), o MEB começou suas atividades desenvolvendo um programa de educação de base, conforme a definição da UNESCO. Atuando através das escolas radiofônicas com uma linguagem própria para cada região, o que levou o movimento a ganhar expressividade junto aos participantes. Consequentemente, em seu segundo ano de atividades, o movimento redefiniu suas ações e optou por uma educação baseada na conscientização, definindo-se como um movimento de cultura popular.



O RÁDIO-RECEPTOR TAMBÉM EM USO DOMÉSTICO

Contrato IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária com o MEB – Movimento de Educação de Base, para alfabetização de jovens e adultos em engenhos desapropriados em Pernambuco

A partir de sua nova orientação, o MEB reviu seu material didático e elaborou a cartilha “Viver é Lutar” um livro de leitura para adultos recém-alfabetizados que expressa a nova ideologia do movimento. Do mesmo modo ampliou suas ações junto à população, intervindo de forma mais direta nas comunidades. Para tanto criou o projeto de Animação Popular, que é definido por Paiva (1987), como um processo de preparação da comunidade para atuar na vida política tanto local quanto nacional.

Dentre os movimentos populares, o MEB foi o único movimento que não se extinguiu com o golpe de 1964, tanto pelo fato de está ligado a Igreja, como também pelo convênio quinquenal (1961-1965) com o MEC. No entanto, por causa das repressões, diminuiu em

muito as suas atividades e os que conseguiram sobreviver por mais tempo retornaram ao projeto inicial do movimento.

2.2.5 O Sistema Paulo Freire

Paulo Freire teve sua primeira experiência com a educação de adultos quando foi o diretor do Serviço Social da Indústria (SESI), em Pernambuco. Posteriormente, na mesma instituição assume o cargo de Superintendente até o ano de 1954. Entretanto seu primeiro ensaio sobre o método de alfabetização foi no MCP, e logo depois no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC), onde era o diretor, dando continuidade à pesquisa sobre o seu método. (FREIRE, 1980).

Entretanto, segundo Fávero (2009), já no ano de 1958, Paulo Freire revolucionava o Adultos o relatório sobre o problema da educação da população residente nos “mocambos” de Pernambuco. Para Freire, o analfabetismo não era a causa dos problemas sociais e econômicos, mas sim a miséria que o povo era submetido. Sua afirmação contrariava até mesmo o que discursava os documentos oficiais.

Ver-se, portanto, que as teorias de Paulo Freire compreendiam que a educação não estava a serviço de uma domesticação do pensamento e sim de uma análise crítica da realidade de onde o indivíduo está inserido.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE 1980, p. 35).

Segundo Paiva (1987), esta educação libertadora dispunha de um método que permitia aos participantes tomar uma posição conscientemente crítica dos seus problemas. Para tanto, Freire criou no MCP, os Círculos de Cultura e os Centros de Cultura, instituições onde se organizavam grupos de debates com o objetivo de esclarecer situações problemas, utilizando-se de visuais, e que proporcionaram a Freire suas primeiras experiências no campo da alfabetização para a sistematização do seu método.

Com seis meses de experiências, perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com método também ativo, que nos desse resultados

iguais, na alfabetização de adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira. (FREIRE 1969, P. 103).

De acordo com Fávero (2003), como diretor do SEC, Freire e a sua equipe elaboraram o Sistema de Alfabetização de Adultos. A partir daí a palavra “conscientização” adquire relevância no meio educacional, termo, que de acordo com Freire (1980), não foi criado por ele, mas por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), por volta de 1964, destacando entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro.

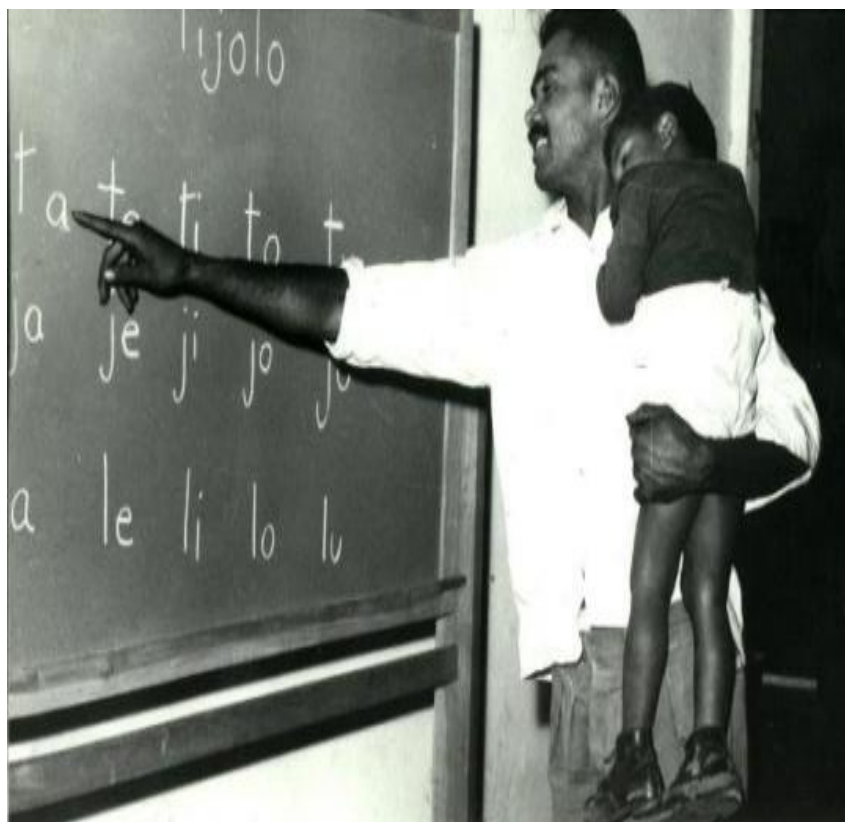
Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980 p. 25).

É neste contexto que Paulo Freire formula o seu “método de alfabetização”, porque para ele “Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno.” (FREIRE, 1980, p. 51). Portanto, antes de iniciar a alfabetização propriamente dita, seria necessário conduzir o alfabetizando a substituição de uma consciência mágica da realidade por uma compreensão crítica. O caminho a seguir para esta ação se daria através de um método dialogal, participante e ativo, (FREIRE, 1969).

A partir de então Freire e sua equipe organizam uma primeira ação partindo do conceito antropológico de cultura, são confeccionados cerca de dez imagens, que expostas uma a uma no círculo de cultura, são discutidas com a intenção de ensinar ao alfabetizando que “toda criação humana é cultura e que ele, como intelectual, é criador; que a estatueta de barro cozido feita por uma artesão é cultura com o mesmo título que a obra de um grande escultor.” (FREIRE, 1980, p. 53).

Fazer do educando sujeito de sua educação e não objeto dela é a intenção inicial do método de alfabetização de adultos sistematizado por Paulo Freire. Daí a rejeição às cartilhas, que para Freire são instrumentos de domesticação, que utilizando as “palavras” como “doações” ou “imposições” ao analfabeto negam-lhe sua expressividade e criatividade. Por isso, a primeira fase do método de alfabetização proposta por Freire, parte de uma pesquisa do contexto social dos alfabetizandos, objetivando a descoberta do universo vocabular destes educandos. Logo depois, é feita a escolha das palavras geradoras. Nesta segunda fase, a seleção destas palavras, seguem critérios de importância fonêmica, dificuldades fonéticas e teor pragmático. Na terceira fase são criadas situações existenciais típicas do grupo. Esta fase consiste em uma leitura de mundo, onde as palavras geradoras serão introduzidas ora

englobando a situação toda, ou parte dela. Na fase seguinte, são criadas fichas roteiros, uma espécie de orientação para os colaboradores, que os ajudem em sua prática de aula. É importante destacar que estas fichas são apenas subsídios e não prescrições rígidas aos colaboradores. Na quinta e última fase são confeccionadas as fichas de descoberta, que é a decomposição das famílias silábicas das palavras geradoras. (FREIRE, 1969)



Com a divulgação do método, surgiram diversos seguimentos interessados em conhecer e aplica-lo em seu território, entre eles, estudantes paulistas, que após obterem orientação sobre o método, desenvolveram o na cidade de Osasco; a Fundação Campanha de Educação Popular (CEPLAR) da Paraíba, que recebeu a equipe de Freire, para obter orientações sobre o método e desenvolvê-lo em suas atividades (Paiva, 1987). Além disso, devido ao sucesso do método, o governador do Rio Grande do Norte convida Freire para que ele desenvolva esta experiência em sua região. Sendo escolhido Angicos, a cidade natal do governador.

Em 1963, com o apoio e financiamento do governo e da Aliança para o Progresso, inicia-se a experiência em Angicos e cerca de 300 pessoas são alfabetizadas em 48 horas. Fávero, (2009). Experiências como esta entre outras, levaram Paulo Freire a ser também convidado pelo ministro da educação Paulo de Tarso, a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, baseado em seu método. A proposta que foi iniciada em 1964, tinha por

objetivo alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos, porém, devido o golpe de 1964, não foi efetivada. (Fávero, 2003)

O método de alfabetização de adultos sistematizado por Freire e sua equipe, representou para a EJA, não apenas uma inovação pedagógica, no campo metodológico da aquisição da leitura e escrita, mas principalmente, o respeito pelos analfabetos. Que antes, além de terem seus direitos negados, ainda eram culpados pelo atraso do progresso do país, e por muitas vezes rotulados por diversos setores da sociedade como incapazes. Na concepção Freireana, o analfabeto é tão importante quanto o letrado, e baseado nesta teoria, os alfabetizando são respeitados, e através de uma educação dialogal, posicionados como sujeitos e não objetos, criadores de cultura e não meros espectadores, agentes de transformação de seu mundo.

Após o golpe de 1964, Freire é exilado e só retorna ao Brasil em 1980. Enquanto esteve fora, atuou em diversos países, entre eles Chile, Estados Unidos, Europa e África. No período que viveu no Chile, o país recebeu, da UNESCO, honras por ser um dos cinco países que melhor contribuíram para a superação do analfabetismo; na Europa, em Genebra, Freire, juntamente com alguns amigos exilados, criaram o Instituto de Ação Cultural (IDAC). (Brandão, 2006). Ao chegar ao Brasil, lecionou na PUC-SP e na Unicamp. Assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo em janeiro de 1989, aí permanecendo até maio de 1991, (Beisiegel, 2010). Com uma extensa produção intelectual, entre estes: livros, ensaios, artigos, conferências, entrevistas e diálogos. Seu acervo recebeu a designação de “pedagogia Freireana”, tornando-se leitura obrigatória para aqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos, (Fávero, 2009).

2.2.6. Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR)

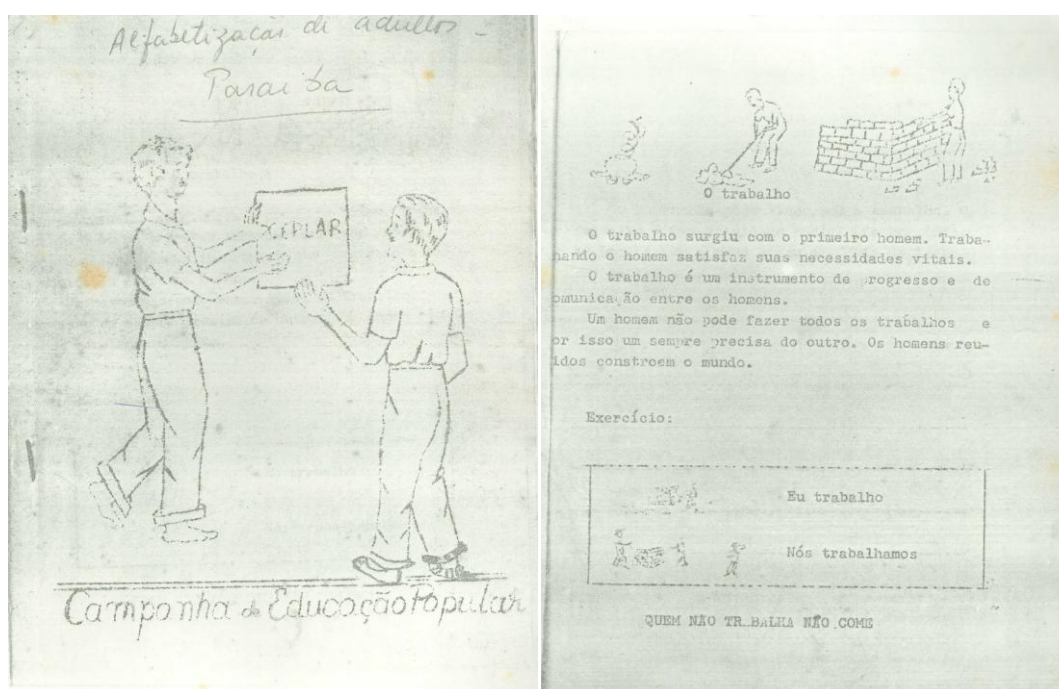
Segundo Fávero (2009), a CEPLAR, uma Campanha de Educação Popular no Estado da Paraíba, foi um dos primeiros órgãos a utilizar o “método Paulo Freire” antes mesmo, daquela que é uma das mais conhecidas, a experiência na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte.

Sob um clima de anseio por igualdade social é que nasce a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). Pois, a maioria das terras agricultáveis se concentrava nas mãos de uma minoria de proprietários; o desenvolvimento industrial não ocorria por causa da

concentração deste setor nas regiões Sul e Sudeste; e a participação política do povo era quase nula, porque mais de 50% da população eram analfabetos.

Criada no ano de 1961, a CEPLAR, surge a partir da união de um grupo de estudantes da Faculdade de Filosofia ligados a Juventude Universitária Católica (JUC), e o governo do Estado na gestão do governador Pedro Moreno Gondim. Constituída com base em uma gestão democrática, com enfoque no campo educacional de cunho popular e político, a CEPLAR propunha uma ação que atuasse nas comunidades menos favorecidas da Paraíba, projetando um trabalho no qual a comunidade participasse, pois a filosofia dos dirigentes da Campanha, “Partia do princípio de que o povo tem um saber, tem um potencial a serem aproveitados e desenvolvidos”. (LAGE, PORTO, 1995, p. 31)

A partir deste princípio, a primeira experiência conduzida pela CEPLAR foi realizada no Grupo Escolar Raul Machado, na Ilha do Bispo. Foram implantados projetos na e com a comunidade para construção de fossas sanitárias e uma campanha para redução da poeira excessiva provocada pela fábrica de cimento que operava próximo da comunidade. Em relação à educação, a Campanha iniciou suas atividades voltadas para as crianças do Grupo Escolar. Após a intervenção da Campanha, através de uma didática inovadora, que trazia o ensino a partir da realidade da criança, assim também como a introdução de merenda na escola e a conscientização dos pais sobre a importância da criança na aula este número subiu num período de um semestre de 42 crianças para 470.



Paralelamente a este trabalho a CEPLAR também atuava na educação de adultos, até por que este era o principal objetivo da Campanha. Porém ao iniciar a alfabetização com adultos, a Campanha avaliou que o método empregado para o ensino dos alunos não correspondia às expectativas do programa. O que levou a liderança a buscar conhecimentos que os auxiliasse na educação de adultos, não apenas favorecendo a alfabetização dos alunos, mas também que conduzisse o aluno a uma consciência crítica de sua realidade. A busca por este tipo de ensino levou os dirigentes da CEPLAR até Paulo Freire, no ano de 1962. Após esse encontro, a CEPLAR, elaborou um plano de treinamento e durante três meses, doze pessoas foram preparadas pela equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC) para trabalhar com o método de alfabetização elaborado por Freire.

O primeiro grupo a ser alfabetizado através do método Paulo Freire era composto por empregadas domésticas. A escolha deste grupo se deu pela proximidade delas com a Juventude Operária Católica (JOC). Esta experiência foi acompanhada de perto pelas equipes do SEC e da CEPLAR e efetivamente foi comprovado que em 40 horas podia-se alfabetizar uma pessoa.

Dáí por diante, a CEPLAR só cresceu. No final do ano de 1962, após apresentar suas atividades ao governo estadual e ao MEC, a Campanha foi incluída no Plano de Emergência do MEC, o que lhe proporcionou receber vultosos recursos financeiros do Estado. Nesta nova fase, a CEPLAR no ano de 1963, realizou um curso sobre o sistema Paulo Freire e a Realidade Brasileira, preparando novos alfabetizadores e abriu 14 novos núcleos abrangendo os bairros de Baradouro, Ilha do Bispo, Torre e Cruz das Armas. Além do Plano de Emergência, a CEPLAR também conseguiu incorporar em suas atividades O Plano Nacional de Alfabetização, podendo atuar em outros municípios do Estado, como Sapé, Mari, Miriri, E Rio Tanto. (FÁVERO, JÚNIOR, 1992)

No entanto, as forças reacionárias lutavam contra a Campanha, principalmente vindas das classes dominantes do Estado. Tais opressões rendeu a Campanha a acusação de comunista, e com o golpe militar, suas dependências foram totalmente desmontadas, muitos dos seus líderes presos e todo o seu material confiscado, provocando, do mesmo modo que a muitas campanhas populares, o fim de suas atividades (FÁVERO, 2009).

CAPÍTULO 3

CAMINHOS E RECAMINHOS – A PRÁXIS DOCENTE NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Na história da Educação de Jovens e Adultos, que vimos neste trabalho, conheci e reconheci caminhos que se cruzam. Momentos distintos, mas com fatos semelhantes. E nestes caminhos, me vi em alguns deles. Relembrando alguns momentos, destaco neste capítulo, o Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos (EJA-PI). Por que assim como fatos históricos relevantes ocorreram em um programa de extensão, lá na universidade do Recife, eu posso dizer que a minha história na EJA, começou também em um programa de extensão universitária. O programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos.

3.1. Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos.

Criado no ano de 2003 pela Pró-Reitoria de Extensão – PR5 o Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos surgiu por iniciativa dos representantes dos moradores do bairro Maré. Que a partir do Censo Maré 2000, identificaram altos índices de analfabetismo na comunidade, e por isso buscaram ajuda junto à universidade.

Segundo Moura, 2013, Com uma visão interdisciplinar, o programa que é coordenado pela Faculdade de Educação reúne em suas atividades mais quatro unidades acadêmicas – Escola de Serviço Social, Faculdade de Educação Física e Desporto, Faculdade de Letras e Instituto de Matemática e desenvolve seis projetos distintos e complementares: 1) Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos de Espaços Populares; 2) Formação de Alfabetizadores; 3) Novos experimentos no campo da cultura; 4) Educação Física e Saúde; 5) Biblioteca Itinerante e 6) Núcleo de Pesquisa e Extensão Universitária em EJA.

Ainda segundo a Moura, o Projeto “Alfabetização de Jovens e Adultos de Espaços Populares” o qual estive atuando, atende aos sujeitos que não tiveram acesso a educação básica, a partir da idade de 15 anos em diante, com aulas sendo conduzidas por bolsistas do curso de pedagogia e letras. As turmas localizam-se nas comunidades da maré, próximo a residência ou trabalho dos alfabetizandos, o que contribui muito para que os alunos se sintam motivados a permanecerem no programa, já que, para o perfil dos alunos da EJA, têm em sua constituição muitos idosos, e que provavelmente longos deslocamentos, seria motivo de dificuldade para que este grupo pudesse continuar indo as aulas. A proposta curricular do

projeto baseia em uma alfabetização interdisciplinar, utilizando a realidade apresentada pelos alunos numa perspectiva de leitura crítica do mundo.

Para atuar no programa, pode-se dizer que a porta de entrada é o projeto “Formação de alfabetizadores para Educação de Jovens e Adultos”. O projeto divide-se em duas fases, e participam alunos de diferentes cursos de graduação da universidade, além da comunidade externa. A primeira fase, é pré-requisito para a atuação nos demais projetos do programa, e refere-se ao curso de formação de alfabetizadores, com carga horária de 60 horas, visando à preparação de alunos e moradores da comunidade externa e interna, para atuarem como alfabetizadores em suas comunidades. (MOURA, 2013)

É um curso que prepara o alfabetizador de adultos, inclusive não bastando apenas que para ser um alfabetizador ser alguém da comunidade. Portanto o alfabetizador passa a ser preparado, sendo uma relação entre a comunidade e a universidade.

Já a segunda fase equivale ao curso de formação continuada, com carga horária de 80 horas e periodicidade semanal. O objetivo da formação continuada é um acompanhamento sistemático do trabalho dos alfabetizadores no projeto de alfabetização. Em relação a este momento, posso relatar que ao participar das formações, tive um crescimento teórico e prático fundamental para a minha formação acadêmica.

Turma do projeto de Alfabetização de Jovens e adultos da UFRJ- Núcleo Vila do João no Bairro da Maré.



De acordo com Moura, 2013, O projeto “Novos experimentos no campo da cultura” é mediado pelos alunos da Escola de Serviço Social e da Letras. O projeto tem por objetivo a valorização da cultura local e ampliação do universo cultural dos sujeitos que participam do programa. Através das atividades desenvolvidas busca-se promover reflexões em torno do conceito de cultura, conhecer e reconhecer a cidade do Rio de Janeiro e seus diversificados espaços culturais, na perspectiva de soluções pedagógicas e principalmente, na busca por alargar o universo cultural dos nossos alunos de graduação e dos alunos das classes de alfabetização. A minha experiência com este projeto, proporcionou-me não apenas uma interação com colegas de outras unidades acadêmicas da faculdade, assim como, um despertar para importância do conhecimento cultural na vida dos alunos. Pois não é raro, ouvirmos dos educandos relatos de nunca terem ao menos ido a uma praia. Diante deste fato, fomos impulsionados a realizar atividades externas que envolvesse os alunos nesta prática. No primeiro momento, há uma certa resistência, em ter que sair do seu estado cômodo, mas logo percebemos que isso se deve a fatores relacionados a autonomia dos alunos. Um dos aspectos trabalhado em sala de aula é este, desenvolver nos alunos a sua capacidade autônoma de inserção nos espaços públicos. Após as saídas com os alfabetizandos, vimos como eles são enriquecidos com estas experiências, e não apenas eles, mais também nós, alfabetizadores do projeto. O que corrobora com a fala da professora Ana Paula, em seu artigo sobre a atividade extensionista.

Na ampliação do universo cultural busca-se romper com as “interdições de espaços” destinadas aos moradores de comunidades populares e revisitar a cidade do Rio de Janeiro e seus múltiplos espaços de efervescência e convivência cultural, na perspectiva de soluções pedagógicas inovadoras e, principalmente, na busca por alargar o universo cultural dos nossos alunos de graduação e dos alunos das classes de alfabetização. (2013, p.70)

Passeio ao Teatro Net Rio, para assistir a peça, “o menino que vendia palavras”.



De acordo com Moura 2013, O projeto “Educação Física e Saúde” têm a coordenação da Escola de Educação Física e Desporto e proporciona aos nossos alfabetizando aulas com atividades de aperfeiçoamento, manutenção ou reabilitação da saúde do corpo e mente, através do desenvolvimento de quatro ações distintas: Ginástica Laboral, Prevenção de Quedas, Dança e Corporeidade. A visão ampla de uma educação que envolve não apenas o cognitivo, mas também a parte corporal dos alunos proporciona aos educandos um sentimento de melhor disposição, até mesmo para participarem das aulas, não apenas pela descontração que estas atividades físicas concedem aos alunos, mas também pela melhoria da qualidade de vida que eles ganham através destas atividades. Não obstante, muitos alunos são despertados a buscarem, no entorno do bairro projetos de atividades físicas para participarem, pois compreendem a relevância destas atividades para a melhoria da sua qualidade de vida.



Aula de Ginástica Laboral com o professor Marco na turma Vila do João.

A Biblioteca Itinerante é mais um dos projetos do Programa Integrado e parte da ideia de que a leitura deve ser desenvolvida desde o início da alfabetização, e assim, facilitar a

construção de conhecimentos sobre a língua escrita e tornar a leitura um hábito cotidiano. Para tanto a Biblioteca Itinerante realiza junto aos alfabetizandos trabalhos com diferentes leituras, promovendo uma leitura do mundo e no mundo, envolvendo os alfabetizandos em discussão crítica sobre as diversas formas de leitura. Junto com mais este projeto do programa, nós alfabetizadores, não apenas aprendemos mais um pouco com a atuação dos outros bolsistas, como também atuamos de forma complementar e conjunta com os trabalhos desenvolvidos pelos alfabetizadores da Biblioteca Itinerante. O que consequentemente, coopera para um maior enriquecimento das aulas na turma.

O Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos – NUPEEJA - busca articular as atividades de extensão e ensino à pesquisa e agrega pesquisas realizadas pela equipe do programa e por alunos de graduação e pós-graduação. Aberto a todos os bolsistas do projeto, o NUPEEJA contribui para discussões com mais aprofundamento sobre a Educação de Jovens e Adultos, o que colabora para uma melhor atuação das bolsistas que integram o programa e também para ampliar os trabalhos realizados no campo da EJA. (MOURA, 2013)

De acordo com a professora Ana Paula, Coordenadora do programa, através destes seis projetos citados acima, o Programa Integrado da UFRJ para educação de jovens e adultos, tem proporcionado, além de atendimento aos moradores da Comunidade, um enriquecimento da universidade enquanto instituição. A sistematização das ações tem possibilitado o crescimento dos alunos envolvidos, não só pelo exercício de elaboração de artigos e de apresentações, como também pela possibilidade de reflexão sobre o trabalho.

Não raras vezes, são os relatos de ex-bolsistas e atuais bolsistas, alunos de graduação e pós-graduação, de que a experiência extensionista tem feito um diferencial em suas vidas.

E eu sou mais uma prova deste fato. Ao iniciar como alfabetizadora no Programa de extensão da UFRJ comecei um processo de aprendizado, que me proporcionou efetuar uma melhor análise da teoria adquirida em aula, com a prática que exercia junto aos alfabetizandos da EJA. Por dois anos fui alfabetizadora e ao sair constatei como “cresci” como professora. O que na verdade foi confirmado pelos meus alunos quando relataram que ao iniciar no projeto, eles duvidaram se eu poderia continuar, já que me acharam muito “fraca”. No entanto pude também ouvir, que consegui superar esta fase de inexperiência e contribuir para aprendizagem de cada um deles.

No programa de extensão, além da prática em sala de aula, também obtive relevantes aprendizados com a apresentação de trabalhos no Congresso de extensão. Todo o processo de

execução destas atividades, desde a escolha do tema, as discussões com os colegas até a apresentação dos trabalhos contribuíram, não apenas como uma experiência para a elaboração e sistematização do meu trabalho como alfabetizadora, mas também como uma oportunidade de participar das atividades de pesquisa da universidade.

3.2. Conceituando o termo avaliação da aprendizagem

Conforme Catani e Galego,(2009) a avaliação é um processo que acompanha o ser humano desde o seu nascimento até a sua morte. Ao chorar e perceber que isso move a sua mãe para que lhe dê o que necessita, o bebê atribui um juízo de valor, entendendo que o choro pode lhe dá garantia de sobrevivência ou conforto. Segundo o dicionário da Academia Brasileira de Letras, (2010) avaliar significa “determinar ou estimar o valor de; fazer a apreciação, a análise de; calcular, medir.” Neste sentido a avaliação é inerente ao ser vivo, que em todo momento emite juízo de valor sobre algo ou alguma coisa, logo podemos dizer que a avaliação é uma prática social.

De acordo com Garcia, (2000) a avaliação no contexto escolar foi instaurada a partir do século XIX, por meio de exames que classificassem o nível de conhecimento dos alunos. Todavia os exames não foram uma invenção escolar. Em meados de 1200 a. C. registros constataam que o setor burocrático na China, utilizava como modo de seleção para compor o serviço público, exames de seleção. Portanto, a prática dos exames, surgiu como um controle social, e foi absorvida pela educação escolar.

Segundo Luckesi, (2011) a discussão em torno da avaliação da aprendizagem se iniciou aqui no Brasil, no final do ano de 1960 e início do ano de 1970. Anterior a este período falava-se sobre os exames escolares, termo usado na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Já na LDB de 1971, os exames escolares passaram a chamar-se de aferição do aproveitamento, mudou-se a expressão sem modificar o sentido. Somente em 1996, com a nova LDB nº9394/96 é que os termos Avaliação da Aprendizagem foram inseridos na legislação educacional do Brasil. No entanto, esta mudança da terminologia não modificou a prática de muitos educadores e à aplicação de exames permanece como instrumento principal na maioria das escolas.

De acordo com Luckesi, (2011), examinar e avaliar são termos distintos. Os exames escolares têm por objetivo principal a classificação e seleção, por outro lado, à avaliação se caracteriza pelo diagnóstico e inclusão. A distinção destes termos é de essencial importância

para que o educador não reproduza em sua prática, o que provavelmente ele vivenciou em sua vida escolar. Portanto é importante entender o que é avaliação da aprendizagem, ou como dito pelo coordenador de uma conferência, “ aprender a avaliar ”.

Como educadora, entendi que em minha prática, o fato que levava os meus alunos a sentirem medo ao realizar uma prova, me incomodava e por isso eu necessitava aprender o porquê a avaliação lhes causava temor e principalmente por qual motivo a minha avaliação não lhes proporcionava a superação deste medo, ou seja, eu necessitava aprender a avaliar.

Ainda segundo Luckesi, (2011), a avaliação diagnóstica é um instrumento auxiliar da aprendizagem. Tem por característica fundamental a compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, possibilitando ao sistema de ensino, professor e aluno uma autocompreensão de suas habilidades e o que é necessário avançar. De acordo com o autor, a avaliação diagnóstica só é válida se articulada com uma concepção pedagógica progressista, e tem por base a proposta histórico-crítica da educação, a qual entende que o educando deve se apropriar dos conhecimentos e habilidades necessários, como sujeito crítico do meio social em que vive. Destaca-se ainda, a importância de sua execução com a devida observância de um rigor técnico e científico para que haja um efetivo cumprimento das suas funções. Por fim, é relevante que a avaliação diagnóstica seja participativa, ou seja, que professores e alunos discutam os objetivos conquistados, o que já conseguiram aprender, e o que ainda é necessário ser devidamente objeto de ensino e aprendizagem.

Observando os parâmetros acima citados, iremos baseado na definição apresentada por Luckesi sobre a avaliação diagnóstica, pensar e refletir sobre a minha experiência no projeto EJA-PI analisando a minha prática em formação e, através dos sucessos e insucessos responder a questão principal que me levou a escolha deste tema.

Por que os alunos demonstram tensão e medo na realização da prova semestral, mesmo sabendo que este instrumento de avaliação não será motivo de aprovação ou reprovação, servindo apenas para analisar o nível de conhecimento adquirido no decorrer do semestre?

A indagação deu-se pelo fato, de ver os alunos demonstrando temor e nervosismo na solução das questões das avaliações. O que fez com que muitas das vezes eu intervisse precisando auxiliar o aluno, com o devido cuidado de não lhe dar a resposta da questão, mas tranquilizando-os para que efetuasse a avaliação.

Optando por uma avaliação diagnóstica, o programa de alfabetização de jovens e adultos EJA- PI utiliza como instrumentos para análise do aprendizado dos alunos as atividades, relatórios e testes semestrais. Os relatórios eram feitos quinzenalmente e

descreviam o planejamento das atividades e seus resultados. Os testes semestrais baseavam-se nas atividades do programa realizado naquele período e eram feitos por nós professores e analisados pelo supervisor pedagógico, que poderia modificá-lo ou não observando o devido rigor em sua execução. Após serem feitos pelos alunos, os testes, são entregues na coordenação do projeto, para que sejam posteriormente, analisados pela equipe do NUPEEJA que irão preparar atividades que correspondam às necessidades pedagógicas dos educandos.

3.3. Avaliação diagnóstica, um instrumento auxiliar da aprendizagem

A Educação de Jovens e Adultos – EJA conforme apontado neste estudo tem gradativamente buscado a garantia de seus direitos, que durante décadas foi negado a milhares de cidadãos. Diversos regimentos legais foram elaborados para garantir que o direito a educação fosse efetivamente destinado a todos os cidadãos brasileiros. Dentre os marcos legais, destaco a Constituição de 1988, que em seu art. 208 estabelece a garantia ao ensino fundamental a todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria, e a Lei 9.394/96 que constituiu a EJA como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, ou seja, a EJA passou a ser compreendida de forma específica, por suas particularidades históricas, sociais e pedagógicas. (PARECER CEB Nº 11/2000)

Devido a estas especificidades é que a avaliação da aprendizagem, na educação de jovens e adultos necessita maior atenção, principalmente pela história escolar que os alunos desta modalidade já vivenciaram. É importante explicitar que este cuidado em avaliar na EJA, não está vinculado a diminuir a capacidade destes educandos, mas em compreender não apenas suas histórias de vida, assim como o real sentido da avaliação da aprendizagem nesta modalidade.

Deste modo, concluímos que a educação como direito de todos é incompatível com uma avaliação classificatória, que seleciona os melhores e exclui aqueles que não conseguiram alcançar os conhecimentos exigidos. A avaliação da aprendizagem não pode ser utilizada para evadir alunos da escola, mas para identificar o que se aprendeu e o que é ainda não foi alcançado na aprendizagem. Uma avaliação pautada nestes objetivos serve como instrumento de planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico. (Souza, Steinvascher, Alvarse 2003).

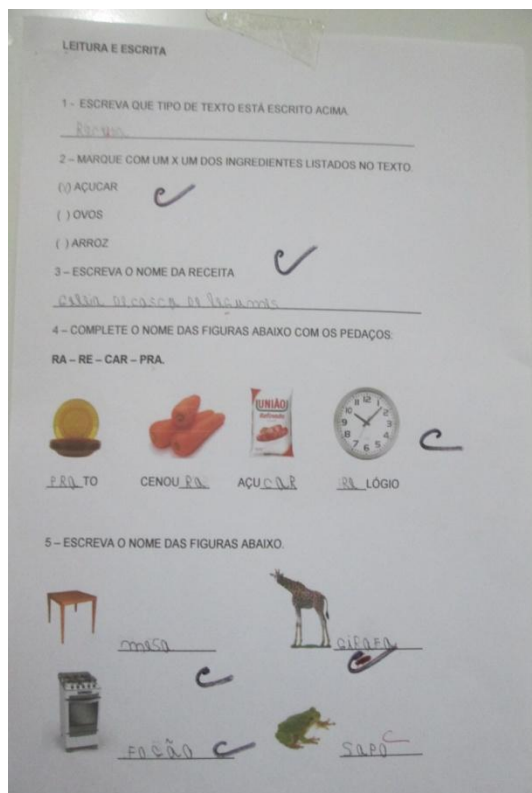
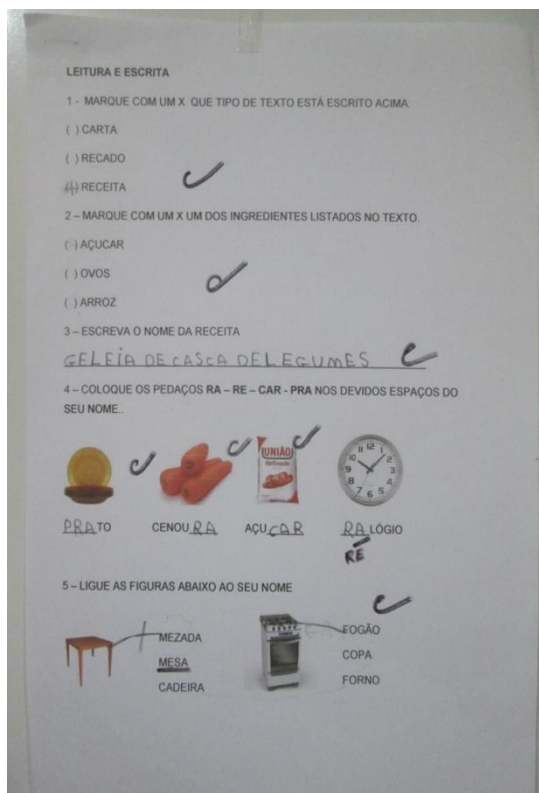
Segundo Canen (1999), para que não se repita os fracassos e frustrações escolares, é importante que a EJA atue no resgate da dignidade e na construção crítica e participativa de

seus educandos. Para tanto é necessário que se considere as diversidades étnicas, culturais, históricas, faixas etárias e condições socioeconômicas de seu público. Ainda segundo a autora, é relevante que os educadores entendam a diversidade de seus educandos para que o ato avaliatório não se dê no âmbito homogêneo.

Segundo Romão, (2003) para que um mesmo instrumento de avaliação seja realizado por todos os alunos, o nível de compreensão destes deve está no mesmo patamar, caso contrário, o diagnóstico desta avaliação não poderá auxiliar o aluno em sua aprendizagem, já que não é possível analisar o que aluno já conseguiu aprender.

Assim sendo, considero que em nossa prática, o nível de complexidade na elaboração dos instrumentos de avaliação poderiam ser distintos para os alunos, para que pudesse atender aos diferentes níveis de aprendizagem alfabética que havia em sala de aula. Fato que se dava, não apenas pelo ritmo de aprendizagem que se diversificava entre os alunos já matriculados, como também pela flexibilidade de inserção de novos alunos no projeto, no decorrer do ano letivo.

Ao ensinar a matéria analisávamos o nível de compreensão e capacidade dos educandos para responder as questões, e de acordo com esta percepção os testes semestrais eram produzidos. Ao elaborar as avaliações de acordo com a diversidade do aluno, buscou-se refletir sobre a real aprendizagem deste, e o que era necessário estar ainda alcançando. Um instrumento de avaliação que correspondesse ao que foi ensinado e aprendido, sem ser nem mais fácil, nem mais difícil. (LUCKESI, 2011).



Para auxiliar na aprendizagem dos alunos, contava-nos ainda com os relatórios das atividades exercidas. A seguir destaco um recorte de um trecho do relatório da segunda quinzena de março do ano de 2013, e a atividade a ele correspondente.


(...) Em uma de nossas atividades pedimos aos alunos para que construíssem palavras apenas com as vogais. Verificamos com isso, que apesar destas atividades nos serem simples, nossos alunos ainda encontraram dificuldades, principalmente na formação de palavras apenas com vogais. Não nos aprofundamos neste tema, por exemplo, não ensinamos palavras com hiatos. E vejo que errei em não aproveitar este momento, para complementar o estudo com as vogais. *Trecho retirado de relatório das atividades do projeto de alfabetização de jovens e adultos da UFRJ, relativo à segunda quinzena de março do ano de 2013.*

NO POEMA “EU, EU MESMO” A PALAVRA EU É FORMADA POR APENAS DUAS VOGAIS. UTILIZANDO AS VOGAIS ABAIXO, FORME OUTRAS PALAVRAS.


A – E – I – O – U

PINTE NO TEXTO PALAVRAS QUE CONTENHAM DUAS VOGAIS JUNTAS


COMPLETE O NOME DAS FIGURAS ABAIXO COM AS VOGAIS QUE FALTAM




B _____




ME _____



____RO



CAD ____RA



L _____TE

Uma das funções da avaliação da aprendizagem é a autocompreensão do professor, que ao analisar o seu trabalho verifica o quanto este está sendo eficiente ou não. (LUCKESI, 2011). Normalmente quando falamos de avaliação, vemos como objeto principal desta avaliação os educandos, isso porque numa concepção “bancária” da educação, é o conhecimento transmitido aos alunos que deve ser verificado. No entanto na concepção diagnóstica da avaliação a aprendizagem é mútua, “quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, pág. 23). É devido a esta aprendizagem simultânea que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos do processo de avaliação da aprendizagem.

Ao analisar a minha prática no trecho abordado acima, faço uma reflexão sobre a necessidade de compartilhar com meus alunos, professores e supervisores do projeto, sobre

esta minha ação e juntamente com eles analisar a melhor forma de refazer esta minha prática. Já que considere um “erro” não ter me aprofundado no tema, então porque não corriji esse “erro”? Talvez, por não ter sido um erro, mais um insucesso Luckesi, (2011). No entanto, quando, a partir deste estudo, me defronto com esta ação, retomo o meu pensar e possibilito uma reflexão sobre minha prática, sendo que agora, mediada pelo rigor científico, o que me leva a obter novos conhecimentos e aprender a melhor pensar a prática, assim como aprender a melhor ensinar.

3.4. Avaliação diagnóstica comprometida com uma concepção pedagógica

Como dito anteriormente a alfabetização de jovens e adultos no projeto EJA-PI está vinculada a um ensino que aborde criticamente os conteúdos expostos, de forma a possibilitar ao educando um aprendizado baseado em uma visão crítica de mundo. Com base nesta perspectiva a concepção pedagógica, proposta pelo projeto articula-se com a avaliação diagnóstica. Isto porque, de acordo com Luckesi (2011), a avaliação diagnóstica não coexiste isoladamente, mas articula-se com uma concepção pedagógica progressista. De acordo com Freire (1987), uma concepção problematizadora conduz o homem a uma consciência de sua inconclusão, e portando o encaminha para a possibilidade de mudança. Como um ser inacabado, o homem é histórico, que ao se conscientizar torna-se crítico de sua história e transformador de sua realidade.

Isto nos faz recordar de uma crítica que um de nossos alunos fez em relação ao valor que mencionamos do quadro Abaporu, pintado por Tarsila do Amaral: “quanto vale isso tudo? Eu não pago nem um R\$ 1,00 (um real)”. Na discussão, relatamos que o preço exigido pela obra, faz jus ao seu valor histórico e cultural. Dialogar e conscientizar os educandos sobre o contexto histórico em que aquela obra foi feita e o valor que ela representa não apenas cultural, mas também histórica no sentido tanto pessoal como social, conduziu os nossos alunos a entender que a capacidade de resignificar a sua realidade, não era privilégio de apenas alguns, mas de todos que fazem parte da história. Dentro desta perspectiva é que a avaliação diagnóstica opera, atuando num constante refazimento de suas ações, ao analisar o que já se aprendeu, e o que é importante ainda assimilar. Assim o educando entende que a sua realidade não é estática, mas dinâmica e que está em constante movimento podendo assim ser modificada.

3.5. Avaliação diagnóstica conduzida com o devido rigor técnico e científico.

Falar sobre a importância da práxis docente que envolve a prática escolar, coloca em relevância o devido rigor técnico e científico devem nortear a avaliação diagnóstica. De acordo com Cipriano Luckesi:

Para que a avaliação cumpra essas funções exige-se um certo recurso técnico adequado. Ou seja, para atender a essas funções, a avaliação deverá ser executada com um certo rigor técnico o que implica algumas exigências. (LUCKESI, 2011 P. 117).

As funções mencionadas pelo autor, referem-se à autocompreensão que tanto o sistema de ensino, quanto o educador e educandos obtêm sobre a sua prática escolar, na medida em que estas sejam diagnosticadas.

A avaliação diagnóstica tem por princípio, auxiliar a aprendizagem, e isto não pode dá-se de forma aleatória. A preocupação que devemos ter com a nossa formação pedagógica deve ser tão intensa quanto o respeito pelos nossos educandos. São diversos os estudos que nos fazem refletir sobre a formação dos educadores. Como estes devem lidar com a didática, com a pesquisa, com os educandos, com a avaliação. E é subsidiado por estes temas que teóricos elaboram, não prescrições, mais diretrizes que auxiliam os educadores em melhor atuarem em sua prática. Não vejo nestes recursos uma fórmula pronta, e nem pode ser. Somos diferentes, vivemos em contextos diferentes, mas mediados por conhecimentos que devem e podem ser efetuados, para melhor atender as necessidades dos nossos educandos.

Em relação à avaliação diagnóstica, os cuidados que devem ser levados em consideração na construção dos instrumentos de avaliação (exercícios, seminários, trabalhos finais, testes, provas) devem ser pautados numa metodologia científica e técnica. Para que, como já dito, cumpram de fato a função de auxiliar a aprendizagem do aluno.

Portanto ao elaborar os instrumentos de avaliação, é importante pensar que o que for solicitado nos instrumentos deve está de acordo com o que foi ensinado; sintetizar o que é essencial que o aluno aprenda, na verdade aquilo que não é relevante, nem deveria fazer parte do planejamento; ter coerência entre as atividades formuladas nos instrumentos com as que foram realizadas em aula; assim como em relação aos níveis de dificuldade do que está sendo solicitado, com o que foi ensinado e por fim os instrumentos, devem ter sempre uma linguagem clara, naquilo que o educador queira conhecer do aprendizado de seu educando.

Por último, os instrumentos de coleta devem ser analisados, sob a observância do devido rigor científico, que tem objetivo, não a aprovação ou reprovação do aluno, mas a compreensão do que foi alcançado e ainda do que é necessário avançar, e só assim atentando para estes recursos é que a avaliação diagnóstica cumpre as funções de autocompreensão expostas neste trabalho.

Analizando este estudo e repensando a minha prática formadora, me vejo em constante aprendizagem. Aprendi como alfabetizadora. Aprendi com esta monografia e sei que minha formação pedagógica é contínua. Ao relembrar minhas aulas, analiso que conforme aprendia, ensinava sempre preocupada em o que ensinar e como ensinar. Sei que cometi alguns equívocos, revi alguns e já outros não, no entanto analiso que sempre poderia fazer mais. É esta incompletude que nos faz ser. Ser humano, histórico e constante aprendiz.

3.6. A avaliação diagnóstica é participativa

Espero neste momento responder a questão principal que me trouxe a este estudo: aprender e compreender conhecimentos que contribuíram com a nossa formação e certamente contribuirão ainda mais com a nossa prática escolar.

De acordo com Romão,(2003) a avaliação no âmbito participativo se dá de forma dialógica. O educando ao ser avaliado deve tomar conhecimento do que conquistou e o que ainda precisa alcançar. E não apenas isso, deve tornar-se agente do processo de avaliação ao qual estará realizando. Sendo assim, esta avaliação situa-se numa concepção investigativa, que segundo o autor transforma a sala de aula em “um círculo de investigação” do ensino e aprendizagem dos educandos. Portanto, a participação destes nas tomadas de decisões não apenas são relevantes mas essenciais para que a avaliação diagnóstica assuma a sua função plena de estabelecer ao educando uma condição crítica e transformadora de sua realidade.

Segundo Luckesi, (2011) a participação na avaliação, tem por objetivo que educadores e educandos juntos discutam sobre os resultados de aprendizagem conquistados, e assim estabeleçam objetivamente o nível de aprendizado adquirido, que segundo o autor não se dá de forma abstrata, mas articulada com o processo de ensino. Partindo deste pressuposto, entendemos que para que os educandos assumam uma posição crítica de sua aprendizagem, os mesmos devem também participar do processo de ensino, em que ambos, educador e educandos sejam sujeitos dos conhecimentos ensinados.

Em nossa prática, a articulação com os alunos sobre o ensino ministrado a eles sempre foi alvo de nossa preocupação, porque entediávamos que as atividades deveriam ser pautadas no contexto social dos educandos. O que, todavia, não nos limitava a trazer para os nossos educandos assuntos que ampliassem o conhecimento deles no âmbito, social, cultural e político.

Como sempre busco trabalhar com os alunos assuntos atuais, trouxe como assunto do momento a alta do preço dos legumes. Abordei nesta aula este acontecimento buscando contextualizá-lo com os conteúdos de português e matemática que estamos abordando em sala de aula. Em nossa discussão com os alunos sobre a alta dos alimentos, trouxemos temas importantes da relação destes aumentos com a economia do país, a causa e consequências trazidas para a sociedade. Em nossa discussão os alunos muitas das vezes se mostram indiferentes ao assunto abordado, (...) Percebo que existem assuntos mais discutidos por eles, e o tema que ganha, é o tema sobre a violência. Acho importante trazermos estes assuntos em aula, mas não primordial. (...) Nossos alunos tem assistido isso, e vejo que necessito trazer para sala, este tema, de forma a criar um pensamento crítico nos alunos sobre estes assuntos. *Trecho retirado do relatório da Alfabetizadora Fátima Silva, referente a 2ª quinzena de 2013*

Com base nisso as nossas atividades, e testes estavam sempre sendo construídos abordando os temas ensinados. No entanto, ao concluir estas atividades, não buscamos discutir juntos sobre o que conseguimos apreender de tudo que foi ensinado, e o que é necessário ser revisto. Percebo que não deixar claro aos educandos sobre o que realmente já conseguiram aprender, não apenas limitava a compreensão de seu estado atual de aprendizagem como também, limitava-nos há estabelecer pontos que auxiliassem nossos educandos em sua aprendizagem.

Devolver ao educando os resultados, avanços, processos, do que já conquistou, inserido numa prática dialógica e investigativa, proporciona ao educando a superação da sua curiosidade ingênua para a uma curiosidade epistemológica. Que segundo Freire (1996) é alcançada quando o educando ao criticizar-se e aproxima-se cada vez mais rigorosamente do objeto cognoscível.

A partir desta conclusão compreendo o porquê dos meus educandos, sentirem pavor da avaliação semestral. Além do instrumento em si, (teste ou prova) assumir característica de uma avaliação seletiva e classificatória, eu não deixava aos meus educandos o significado claro daquele instrumento de avaliação. Dizer que eu não estaria atribuindo notas, não tirava deste instrumento o seu caráter classificatório, e gerava nos educandos talvez uma percepção de não estarem conseguindo mais uma vez “passar”. Se ao contrario disso, estabelecesse com eles uma discussão sobre o que já conseguiram alcançar e o que ainda é importante aprender

não veriam aquele instrumento como um “inimigo”, mas como um auxiliar de sua aprendizagem que os levaria a sempre alcançar os propósitos essenciais do saber. E por fim estaria utilizando de forma plena o principal princípio da avaliação diagnóstica: auxiliar a aprendizagem.

Ao pensar sobre este tema e sua questão principal, o que me levou a chegar até aqui, denomino ao que Freire chamou em “Pedagogia dos sonhos possíveis” (2001) de curiosidade epistemológica, ou seja, uma capacidade de questionar, de forma não apenas racional, mas também emocional. No entanto, o ponto de partida desta indagação, não está feito. Isso leva ao “curioso cientista” a formar hipóteses que, por não serem conclusas, o direcionam a descobertas que ainda não estavam claras ou que não buscava.

Foi o que vivi no primeiro capítulo deste trabalho. Ao relatar como a educação no Brasil foi constituída, em especial, a educação elementar, busquei analisar não apenas o descaso das autoridades governamentais em relação a educação popular, mais também a influência que o setor econômico teve sobre o seu avanço. Ainda que de forma lenta, no caso do Brasil, é inevitável não perceber que o despertar para a preocupação do sistema educacional, deu-se a partir da mudança econômica do país. A indústria trouxe a clarificação da visão da indissociabilidade da educação e trabalho. E isto com certeza foi fator preponderante para a mudança de mentalidade dos políticos brasileiros sobre educação popular.

No entanto, me refiro aqui ao termo educação popular, dando o significado que a autora Vanilda Paiva utilizou, ou seja, a educação popular como educação elementar. Visto que os avanços políticos e econômicos que se decorreram para a viabilização da democratização da educação popular, estavam permeados com o conceito dualista de uma escola feita para o povo e para a elite. Como de início neste trabalho argumentamos o passado explica o presente, e prova disto é o fato de como educação jesuítica no Brasil era voltada para as classes menos favorecidas, (indígenas, mulheres, negros). Uma educação elementar preparada para a domesticação, enquanto que para os filhos da elite social esta educação era ampliada para que continuassem com os estudos de nível superior. Portanto, além do Brasil ter uma educação tardia, esta também se configurou em uma educação sem qualidade, excludente, e formadora de um contingente expressivo de analfabetos.

Como a história é contínua, no segundo capítulo, analisei as consequências que esta educação defasada trouxe para o país e maior ainda para a sua população, que segundo o censo, em meados do século XX possuía uma porcentagem de mais de 50% de sua população com mais de 18 anos analfabeta. A resposta a este resultado foram programas que diminuíssem as estatísticas de analfabetismo no Brasil. Programas e não políticas. O que mais uma vez rendeu ao país avanços lentos para a solução do analfabetismo. Se houve alguns êxitos, esses foram pontuais e contaram com o entusiasmo de alguns alfabetizadores.

Ainda assim, muitas destas campanhas proporcionaram não apenas uma redução dos números de analfabetos no país, mas, para alguns, o direito a sua cidadania. Como a Campanha de Educação de Adolescentes e adultos – CEAA, considerada por muitos como “fábrica de eleitores”, pelo menos ajudou a muitos brasileiros assinarem seu próprio nome. Sei que isso não é suficiente, mas também sei por experiências como voluntaria em algumas eleições, que é melhor saber escrever seu nome do que passar a “vergonha” de ter que “sujar” o dedo. Ou ainda pior, como no período em que a campanha foi criada, ano de 1947, ser excluído de processo eleitoral, para escolher seus governantes, por não saber escrever o nome.

Outras campanhas se juntaram a CEAA: Campanha Nacional de Educação Rural – CNER em 1952, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA em 1958. A CNER foi uma campanha voltada para o campo, inclusive ela veio para complementar a CEAA, e atingir os alvos que a CEAA não efetivou, como o seu caráter rural e continuativo da alfabetização. Pode-se dizer que a CNER foi uma campanha de estilo mais técnico. No entanto, seu caráter prático, não fomentou em seus participantes um caráter crítico. O fato de ser destinada a população rural, seu objetivo político era exatamente proporcionar meios para que o homem do campo se conformasse com a sua realidade social, inibindo o êxodo rural.

Já a campanha CNER, consolidada por teorias sociais entendia que o analfabetismo deveria ser combatido na base, daí o seu slogan “erradicar as fontes do analfabetismo” o que objetivou a campanha a projetos voltados mais para a educação primária. Conceitos que hoje vemos estabelecido em muitas redes municipais de educação, como: aprovação automática nos anos iniciais e gratificações a professores foram utilizado nesta campanha. Pode-se dizer então que o pensamento da época tinha suas relevâncias para compreensão de ações futuras. No entanto, a campanha não priorizou a educação de jovens e adultos, pondo em segundo lugar esta importante fase da educação. Além destas campanhas também, mencionamos o Sistema Radioeducativo Nacional – SIRENA, importante meio de auxílio na comunicação da alfabetização de jovens e adultos e a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA). Todas as campanhas ministeriais findaram em 1963. O término proporcionou uma abertura no Brasil para a atuação de um novo conceito na educação. A educação nos movimentos populares.

A educação popular contextualizada no âmbito dos movimentos sociais toma por perspectiva uma educação “com” e “para” o povo. A relação do conhecimento com a aprendizagem organiza-se na base do diálogo, em que todos são participantes da construção

deste saber. Na educação popular, o professor não é o detentor do conhecimento, mas articulador deste e, portanto o ensino não é algo “dado”, mas aprendido simultaneamente.

Os movimentos sociais trouxeram uma nova perspectiva para a educação de adultos, não apenas pelo fato de valorizar o saber cultural destes indivíduos, mas também por trazer inovações teóricas para o aprendizado destes educandos. Nesta relação à metodologia criada por Paulo Freire, juntamente com a sua equipe, na universidade do Recife, revolucionou a alfabetização de adultos e possibilitou a muitos analfabetos uma nova condição de olhar a sua realidade. A partir de então o “método Paulo Freire”, assim conhecido por muitos, foi ampliado, sendo utilizado por diversos movimentos sociais e aprovado pelo governo federal para uma grande campanha de alfabetização no Brasil. No entanto, esta proposta não foi consolidada devido o golpe de 1964, levando ao exílio muitos educadores, entre eles o próprio Paulo Freire, e ao fechamento dos movimentos de educação popular no Brasil.

Todavia os ideais propostos pelos movimentos sociais, não foram em vão. E o que nasceu na década de 1960, não poderia jamais se extinguir, pois a “educação popular” não se iniciou em 1960, mas desde que os homens e mulheres vivem em uma determinada comunidade e buscam a apropriação do conhecimento. E após décadas de repressão, as expectativas de uma educação crítica e libertadora novamente pode atuar no Brasil.

Atravessando diferentes tempos históricos e culturais cheguei a minha prática reflexivamente. Analisei que a avaliação da aprendizagem envolve todo o processo educativo. Conclui que a avaliação da aprendizagem se diferencia de outros tipos de avaliação. Percebi como os sistemas avaliativos educacionais podem ser perversos, pois ao analisarem apenas o produto, não se importam, não apenas com o que de fato o aluno aprendeu, mas principalmente com o tipo de aprendizagem se “forma” nos indivíduos. Muitos professores utilizam este instrumento apenas para impor medo e autoritarismo em seus alunos, ou ainda excluir muitos do sistema educacional.

Por outro lado, tomando por base uma avaliação dialógica, diagnóstica e processual, a aprendizagem não apenas se dá de forma mais ampla, como também humana. Pois o professor parte de uma perspectiva de uma formação plena de seu aluno, que não é avaliado apenas por algumas provas, mas globalmente, podendo assim atuar com mais justiça e verdade na avaliação de seu aluno.

Avaliei também que deveria ter analisado o tema em simultâneo com a minha prática, rever os meus “erros”, foi extremamente importante, porque pude ter uma visão ampla e dinâmica sobre a minha formação pedagógica. Portanto, analiso que, como uma futura

pedagoga, devo a todo o momento, não conformar-me com o que naturalizações pedagógicas, mas em ficar atenta em fazer uma constante avaliação da minha prática profissional.

Academia Brasileira de Letras. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco /Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores) Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br> > acesso em 03 de fevereiro de 2016.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. *Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial*. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./ dez. 1999. Seção: Estudos. Disponível em <Rbep.inep.gov.br> , acesso em 13 de novembro de 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <<http://www.sitiodarosadosventos.com.br>> acesso em 22 de março de 2016.

BRASIL. *Parecer CEB/CNE nº 11/2000: diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000.

BRASIL. *Campanha Nacional de Educação Rural*, Revista CNER – ano 6, 1º semestre , 1959 – ano 8. MEC. Disponível em: <<http://forumeja.org.br>> acesso em 18 de março de 2016.

CANEN, Ana. *Desmistificando a avaliação*. In: Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC 1999. 112 p (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.10)

CATANI, Denice Barbara. GALLEGO, Rita de Cassia. *Avaliação*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. (Coleção paradidáticos)

COSTA, Deane Monteiro Vieira. *A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963): Um projeto civilizador*. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa em pós-graduação em educação – Centro de Educação Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2012. Disponível em: <http://portais4.ufes.br> > acesso em 03 de abril de 2016.

COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. São Paulo: Saraiva, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >, acesso em 24 de novembro de 2015.

FÁVERO, Osmar. JUNIOR, Everaldo Ferreira Soares. *CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964)*. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: Universidade

Federal do Rio Grande do Sul. v.17, nº 2, jul/ dez, 1992. Disponível em <<http://forumeja.org.br/df/files/doc.ceplar.pdf>> acesso em 30 de abril de 2016.

_____. Alfabetização e Educação de Jovens e adultos no Brasil de 1947 a 1966. In: seminário Alfabetização em Foco, 2003, Sinpro-Rio. Revista Cultural: Alfabetização em Foco, Rio de Janeiro, nº 5, p. 4-19, Nov.2003.

_____. Passado de Histórias: Presente de promessas. In: RIVERO, José; _____. *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. São Paulo: Moderna, 2009. p. 55 - 92.

_____.FREITAS, Marinaide. *A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente*. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br>> acesso em 26 de abril de 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

_____.Pedagogia do oprimido. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>> acesso em 06 de junho de 2013.

_____.Conscientização: *Teoria e prática da libertação: Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*: 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981. Disponível em: <<http://forumeja.org.br>> acesso em 18 de março de 2016.

_____.*Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora Unesp, 2001.(Ana Maria Araújo Freire, Org)

GARCIA, Regina Leite. *A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso*. In: ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A. p 29-49.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. *História do Brasil*. 6ª edição. São Paulo: Atual Editora, 1993.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa. *Processos Formativos em Educação de Jovens e Adultos Presentes na Extensão Universitária*. Revista Lugares de Educação, Bananeiras, vº 3, nº 5, P. 67-77, jun 2013. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br> > acesso em 05 de novembro de 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PIERRO, Maria Clara Di. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>acesso em 19 de junho de 2014.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*: São Paulo: Editora Ática, 2008 (Série Educação).

PORTO, Dorinha de Oliveira. LAGE, Iveline Lucena da Costa. *Ceplar: História de um Sonho Coletivo: Uma experiência de educação popular na Paraíba, destruída pelo golpe de Estado de 1964*. Paraíba: Conselho Estadual de Educação - SEC, 1995. Disponível em: <http://forumeja.org.br> > acesso em 23 de abril de 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 2003 (Guia da Escola Cidadã; v 2)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. STEINVASCHER, Andrea. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Avaliação da aprendizagem: tensões e potencialidades*. Revista de Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização e Cidadania, nº 15, jan de 2003

VANHONI, Ângelo. *Aprova o plano nacional de educação para o decênio 2011- 2020 e dá outras providências*. SBT 1 PL 803510. Câmara dos Deputados. Histórico de pareceres, substitutivos e votos, 02/12/2011. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br> > acesso em 01 de abril de 2016.